Die Tradition
und
ihre Bedeutung für die Erziehung

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

genehmigt

von der Philosophischen Fakultät der Rheinischen
Friedrich Wilhelms-Universität zu Bonn

von

Hans Klein
aus Düsseldorf

Promoviert am 23. Januar 1929

BONN 1929

Bonner Universitäts-Buchdruckerei Gebr. Scheur

Berichterstatter:

Geheimrat Professor Dr. Dyroff.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Herrn Professor Johannes Zender

in Dankbarkeit und Treue

Inhalt.

Seite

A. Vorbemerkung 7

B. I. Abschnitt: Die Tradition.

§ 1. Begriffsbestimmung der Tradition 9
§ 2. Grundlage der Tradition 15
§ 3. Traditionsmittel 19
§ 4. Die Produkte der Tradition 25
§ 5. Jetztzeit und Tradition 30
§ 6. Die Jugendbewegung in ihrer Stellung zur Tradition 33
§ 7. Montaigne und die Tradition 42
§ 8. Die Tradition bei John Locke 49
§ 9. Der Traditionsgedanke bei Jean Jacques Rousseau 53

C. II. Abschnitt: Die Bedeutung der Tradition für die Erziehung.

§ 10. Das Ziel der Tradition 63
§ 11. Die Bedeutung der Tradition für die intellektuelle Erziehung 68
§ 12. Tradition und sittliche Erziehung 83
§ 13. Tradition und ästhetische Erziehung . . . 98
§ 14. Tradition und soziale Erziehung 107
§ 15. Tradition und religiöse Erziehung 111

D. Zusammenfassung 118

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548103_0042

„Knowledge sets the mind free, gives it poise and balance and stability in the face of an apparently disorganised universe"
(C. V. O'Shea).

A. Vorbemerkung.

Immer wieder hört man Stimmen, die der Pädagogik ihre Stellung als Wissenschaft streitig machen wollen und deren Tendenz dahin führt, sie aus der Reihe der Wissenschaften zu verdrängen. Dabei geht man oft von der unbewiesenen Voraussetzung aus, daß Pädagogik nichts Einheitliches, sondern nur ein Konglomerat von Psychologie, Ethik und vielleicht Geschichte darstelle. Wie die Kunst unlehrbar sei, so auch die Pädagogik, sei es die theoretische, sei es die praktische.

Demgegenüber muß mit allem Nachdruck betont werden, daß die Erziehungswissenschaft trotz aller gegenteiligen Behauptungen eine eigentliche und durchaus selbständige Wissenschaft ist [1]). Pädagogik als Wissenschaft ist eine der Kulturwissenschaften. Sie hat ihre Eigenständigkeit darin, daß sie ein von allen Objekten anderer Wissenschaften verschiedenes Materialobjekt hat, daß sie eine besondere Art von Kultur untersucht, eben die Erziehung. Hieraus ergibt sich, daß sie einerseits mit den anderen Kulturwissenschaften gemeinsame Bestimmungen enthalten muß, so z. B. mit der Rechtswissenschaft und Kunstwissenschaft u. a., andererseits aber, daß ihre Bestimmungen auf besondere Formen des Kulturverhaltens gehen müssen. Mit anderen Wissenschaften teilt sie z. B. die Betrachtung der Phaenomene der Anregung, des Vorbildes, der geistigen Nachahmung. Ihr eigentümlich sind dagegen Realitäten wie Familienerziehung, Schulerziehung usw.

Die Tradition ist eine Realität, die der Erziehungswissenschaft nicht allein eigen ist. Jede Kultur begreift implicite Tradition in sich, wie beispielsweise Entwicklung der Kunst, des Rechtes, der Wissenschaft selbst. Aber es verdient eine Untersuchung die Frage, worin Tradition im Bereiche des

1) Vergl. hierzu Adolf Dyroff: Die Pädagogik als Wissenschaft. In der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Hrsg. v. M. Honecker u. B. Rosenmöller. I. Heft. 1925. S. 5—13.

Erziehens besteht; ob sie anderen Tätigkeiten des Erziehens besonders verwandt ist, welches ihre prinzipielle Bedeutung für die Erziehung ist. Mehr oder weniger haben wohl alle Theoretiker der Erziehung die Notwendigkeit der Tradition für die Erziehung vorausgesetzt, wennschon diese wichtige Frage im Rahmen der Pädagogik nur etwa in einem pädagogischen Lexikon oder in einer pädagogischen Encyklopädie eine besondere Behandlung erfahren hat [2]). Aufgabe unserer Abhandlung soll es sein:

1. die bisher gelegentlich geäußerten Gedanken über Tradition, soweit sie erreichbar waren, zusammenzufassen;
2. die pädagogische Tradition an der ihr zukommenden Stelle in das System der pädagogischen Begriffe einzuordnen und
3. ihre Tragweite wie ihre Schranken aufzuweisen. —

Wilhelm Windelband hielt im Jahre 1908 in Wien vor dem Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums einen Vortrag über „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben“ [3]). In dieser Rede erhob er die Forderung, den historischen Menschen heranzubilden, d. h. jenen Menschen, der gern und freudig das Erbe einer vergangenen Generation übernimmt, um es zu gebrauchen im Ringen mit der Gegenwart, es nach Möglichkeit zu bereichern und es weiterzugeben einem neuen Geschlecht, das manchmal freilich, wie Windelband treffend ausführte, kaum mehr etwas davon wissen will und das sich anmaßt, an die Stelle des bewährten Alten etwas ungewisses Neues zu setzen. Aber was Jahrhunderte, ja Jahrtausende gebrauchte um zu wachsen und zu reifen, läßt sich nicht mit einem Schlage abtun, ohne den größten Schaden für die gesamte Kulturentwicklung im Gefolge zu haben. Die Tradition ist die Brücke, die die Verbindung zwischen uns Modernen und einer vergangenen Kulturepoche herstellt. Vorliegende Arbeit macht den bescheidenen Versuch, das, was Windelband im engen Rahmen eines Vortrags ausführte, ein wenig zu erweitern und zu zeigen, daß auch die heutige Jugend der Tradition nicht entraten kann, ohne ihre persönliche Entwicklung und die Ausgestaltung ihrer Fähigkeiten und Kräfte ernstlich zu gefährden. —

2) Hinweise auf die Tradition finden sich bei Otto Willmann „Didaktik“ I. Einleitung. und G. Wunderle in Ernst M. Roloff. Lexikon der Pädagogik V.

3) Vergl. Präludien II, 244 ff., Tübingen 1915.

B. I. Abschnitt.

Die Tradition.

§ 1. Begriffsbestimmung der Tradition.

Das Wort „Tradition" ist ein Ausdruck, der mit vielen anderen das Schicksal teilt, in mancherlei Beziehungen angewandt zu werden. Wir sprechen von einer geschichtlichen Tradition und meinen damit das historisch Gewordene, das Unantastbare, das Unveränderliche. Die Kirche redet von einer Tradition; das ist die mündliche Fortpflanzung des Evangeliums vor seiner Niederschrift und stellt als solche eine wichtige Quelle des Glaubens dar. Dann endlich wird das Wort gebraucht im Sinne ganz bestimmter menschlicher Lebensgewohnheiten, um auszudrücken, daß diese oder jene Handlungsweise im Laufe der Zeit zu einer festen Gepflogenheit geworden ist. Kurzum, das Wort „Tradition" schillert in manchen Farben. Wir wollen sehen, was in unserem Zusammenhang unter „Tradition" zu verstehen ist und welche Aufgabe ihr in der Pädagogik zufällt. —

Dem lateinischen Sprachgebrauch nach hat traditio die Bedeutung des Uebergebens sowohl materieller als auch geistiger Dinge. Im letzteren Falle übersetzt man das lateinische tradere im Deutschen durch die Verben „mitteilen, weitergeben, überliefern". Demnach ist also Tradition die Mitteilung überkommener geistiger Güter, die der Zögling sich aneignen und in sich zu Lebenswerten umgestalten soll. Das letztere: die Umgestaltung des Tradierten zu Lebenswerten seitens des Schülers ist besonders wichtig, und darauf muß auch der Lehrer bei der Darbietung des Wissensstoffes sein Augenmerk richten, andernfalls könnte man wohl kaum mehr von Tradition reden: wir hätten es alsdann mit dem sog. Traditionalismus zu tun, über den sogleich ein kurzes Wort gesagt werden soll. Mit unserer Begriffsbestimmung der Tradition deckt sich inhaltlich die, welche G. Wunderle gibt [4]): „Bleibt man bei diesem Sinn des Wortes (nämlich Tradition als Uebermittlung), dann ist selbstverständlich jedes Lehren, Unterweisen, Anleiten eine Art von Tradition; denn hier gibt der Erwachsene von seinem Besitze geistiger und sittlicher Güter an einen Unerwachsenen ab, und zwar so, daß der

4) In Ernst M. Roloff, Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1917, V, 142.

Empfangende die ihm dargebotenen Werte zu Persönlichkeitswerten macht".

Wir können umschreibend sagen, daß die Tradition dem Schüler Kenntnisse vermittelt, die er aus sich nicht finden würde. Dabei ist jedoch Tradition keineswegs zu verwechseln mit dem Herauslocken von Kenntnissen (Sokrates) und auch nicht mit dem Lehren schlechthin. Die Tradition ist die dauernde Ueberleitung bleibenden Wissensstoffes von Generation zu Generation. Um ein Beispiel anzuführen, sei erinnert an die Vermittlung der Kenntnis der griechischen Grammatik von den byzantynischen Grammatikern (Chrysoloras † 1415) zu den italienischen Humanisten, von diesen wieder zu den Franzosen, Engländern und Deutschen bis herab in unsere Zeit. — Oder denken wir an die Ueberlieferung der Kenntnis des Sanskrit! Voll Spannung und Ehrfurcht hingen die Augen der Gelehrten im 19. Jahrhundert an dem fernen Osten, der Offenbarung harrend, die aus der Sprache und Literatur des alten Indiens der Wissenschaft zuteil werden sollte. So sehen wir im Herbst des Jahres 1812 Franz Bopp, den Begründer der Sanskritwissenschaft, nach Paris ziehen, das der Mittelpunkt orientalischer Wissenschaft in damaliger Zeit war [5]). Wenige Jahre später, 1814, folgte ihm A. W. v. Schlegel, der ebenfalls bei A. L. Chécy, Professor am Collège de France, Sanskrit studierte. Beide tradierten dann ihre Kenntnisse weiter und gaben den Anstoß zu indologischen Studien in Deutschland [6]). So findet also in der Tradition ein Austausch geistiger Güter zwischen den einzelnen Generationen statt, wobei im allgemeinen die eine ihre Kenntnisse einer folgenden übergibt.

Die Tradition begreift fünf Elemente in sich, abgesehen vom Tradierungsprozeß:

a) die Traditionsmaterie (den zu übermittelnden Stoff),
b) das Traditionssubjekt (d. Lehrer),
c) das Traditionsobjekt (d. Schüler),
d) die Traditionsgrundlage (die Fundamente im Schüler, auf denen die Tradition aufbaut),
e) das Traditionsmittel (d. Sprache und andere Zeichen).

Tradition ist ein Mitteilen, ein Lehren und als solches zu trennen von dem, was man unter Erziehung im engeren Sinn versteht: Die Gewöhnung an bestimmte Grundsätze des

---

5) Siehe S. Lefmann: Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft, Berlin, Reimer 1891—95.

6) Briefwechsel A. W. von Schlegel—Christian Lassen. Hrsg. von W. Kirfel. Bonn, Cohen 1914.

praktischen Handelns durch die „Zucht", die „sich dem Zögling als äußere Macht sogleich ankündigt und gegenüberstellt, welche seinem Handeln ohne Rücksicht auf Gewohnheit und Neigung bestimmte Schranken zieht, deren Ueberschreitung entweder gehindert oder gestraft wird [7])". Sehr schön erläutert Willmann den Unterschied zwischen Lehre und Zucht: „Durch die Lehre wird die Uebertragung des geistigen Inhaltes umfassend Wissen und Können, Glaubensinhalt und Weltansicht vermittelt und die intellektuelle Assimilation des Nachwuchses zum zweckbewußten Tun erhoben; durch die Zucht wird dessen Einführung in das Sittenleben und Eingliederung in die sozialen Verbände vollzogen und sein Interessenkreis nach dem Ethos der Gemeinschaft bestimmt [8])".

Tradition ist daher auf's engste mit der unterrichtenden, die Zucht mit der eigentlichen erziehlichen Tätigkeit verbunden. Auch Herbart bemerkt in seiner Erziehungslehre [9]), daß man gewöhnlich den Unterricht der eigentlichen Erziehung gegenübersetze. Der Begriff des Unterrichts weist nach ihm ein besonderes Merkmal auf: Es gibt ein Drittes, womit Lehrer und Schüler zugleich beschäftigt sind, nämlich den zu vermittelnden Wissensstoff (Traditionsmaterie nach unserer Unterscheidung). Bei der eigentlichen Erziehung jedoch sei der Zögling selbst und unmittelbar der Gegenstand der Sorge des Erziehers. Diese Herbart'sche Unterscheidung ist zu scharf. Das besondere Merkmal, das dem Unterrichte anhaftet dadurch, daß zwischen Lehrer und Schüler das Lehrgut steht, ist meines Erachtens bei der Erziehung i. e. S. ebenfalls vorhanden. Denn auch hier steht zwischen Erzieher und Zögling analog dem Lehrstoff ein Drittes: die objektiven und allgemeingültigen Normen des menschlichen Handelns, zu deren Befolgung der Erzieher freilich den Zögling anhält. Das unterscheidende Merkmal kann höchstens darin erblickt werden, daß der Erzieher den Zögling antreibt, die erlernten Grundsätze in die Tat umzusetzen. Wenn auch Unterrichten und Erziehen zwei verschiedene Tätigkeiten sind, so sind sie doch im Grunde genommen voneinander unzertrennlich, wie auch Theobald Ziegler seine Geschichte der Pädagogik mit den Worten beginnt: „Erziehen und Unterrichten, Gewöhnen

---

7) Theodor Waitz: Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. S. 148.

8) Otto Willmann:, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. I. Bd. S. 13.

9) Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften, hrsg. v. F. Bartholomaei. 4. Aufl. I. Bd., S. 115.

und Lehren, Ueben und Lernen gehören zusammen und bilden erst zusammen ein Ganzes und das Ganze. Daher ist Pädagogik nicht identisch mit Didaktik oder Unterrichtslehre, als ob Unterrichten das einzige Geschäft des Pädagogen wäre; sie ist ihr aber auch nicht koordiniert, so daß die Aufgaben des Lehrers für sich und getrennt von denen des Erziehers betrachtet werden dürften; sondern beide bilden zusammen eins, in der Weise, daß die Didaktik einen wesentlichen Bestandteil der Pädagogik ausmacht: weil zur Erziehung auch der Unterricht gehört, gehört die Didaktik zur Pädagogik.“ Dieser letzte Satz gibt uns die Berechtigung, eine Betrachtung anzustellen über die Bedeutung der Tradition für die Erziehung und nicht nur für den Unterricht. —

Die Tradition wendet sich in erster Linie an die Erkenntnisfähigkeit, die das Dargebotene rein verstandesmäßig erfassen soll, während die Zucht es mehr auf den Willen absieht, dem sie eine bestimmte Richtung geben will. „Was im Munde des Erziehers eine Behauptung oder ein Postulat ist, empfängt aus dem Munde des Lehrers die Weihe einer wissenschaftlichen Erkenntnis [10])“. Die Tradition begnügt sich damit, den Schülern einen Stoff zu übermitteln und überläßt es ihrer eigenen Willensentscheidung, sich denselben anzueignen und in sich lebendig zu gestalten in der Weise, daß nicht allein das Gedächtnis mit Wissensmaterial beschwert wird, sondern daß das Tradierte geistiges Eigentum wird und, wie das Deutsche so treffend sagt, dem Schüler „in Fleisch und Blut“ übergeht, sodaß das Erbe der alten Generationen im persönlichen Leben des einzelnen Menschen nach allen Seiten hin sich entfaltet. Damit aber das geschehe, ist es durchaus nicht gleichgültig, auf welche Art und Weise der Wissensstoff überliefert wird. Es bedarf einer rechten Methode der Ueberlieferung und Mitteilung geistiger Güter, sonst kann es geschehen, daß der Lehrer vergebliche Arbeit tut und, um einen Vergleich Overbergs zu gebrauchen, einem Sämanne gleicht, der guten Samen aussät, „ohne zuvor zu pflügen oder ohne nachher den Samen unterzueggen [11])“. Soll die Tradition eine fruchtbare sein, so muß der Lehrer es verstehen, den geschichtlichen Sinn seiner Schüler zu wecken. Er muß gewissermaßen ein Brückenbauer sein, der eine Verbindung herstellt zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit und zeigen, wie alles im Leben der Menschen sich wiederholt dem Inhalt, dem

10) Heinrich Schrörs, „Gedanken über zeitgemäße Erziehung und Bildung der Geistlichen“. VII, 179. Paderborn 1910.

11) Bernhard Overbergs „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht“. Hrsg. v. J. Gansen, S. 48.

Wesen nach, wie nur Form und Gestalt der jeweiligen Zeit entsprechend sich verändern. Dann aber auch muß er den Ring schließen und den Blick der Zöglinge in die Zukunft lenken, in die Zukunft zunächst des eigenen Lebens und dann des Lebens der Gesellschaft, wie es möglich sei, den aus der Vergangenheit übernommenen Stoff in der Gegenwart zu gestalten, damit er fruchtbar werde für die Zukunft. Es ist nicht nötig, daß der Lehrer immer bewußt bei seinem Vortrag nach den angegebenen Gesichtspunkten verfahre, aber die große Linie, die Tendenz, die Tradition des Wissensstoffes für die Schüler so nutzbar zu machen, daß der geschichtliche Sinn in ihnen geweckt wird, und sie alles daran setzen wollen, ein so kostbares Erbe zu hüten und zu pflegen, diese Tendenz muß immer vorhanden sein und den ganzen Unterricht beherrschen. Das Gesagte wird klarer, wenn man einen kurzen Blick wirft auf die Verhältnisse, wie sie leider vielfach im modernen Schulbetrieb Platz gegriffen haben. Statt des eigentlichen Zieles, dem die Uebermittlung des Lehrgutes doch untergeordnet werden soll, wird der Stoff als solcher in den Vordergrund gerückt, und seine gedächtnismäßige Aneignung als das Ziel der Tradition betrachtet. Deshalb wird im Unterrichtsbetrieb so verfahren, als ob es nur auf eine möglichst große Stoffanhäufung ankäme ohne Rücksicht darauf, ob das Wissensmaterial auch noch einem höheren Zwecke nutzbar gemacht werden könne. Daß hierbei jedes tiefere, historische Verständnis unmöglich ist und jede Wissenschaft erdrosselt wird, ist jedem Einsichtigen ohne weiteres klar. Die Schüler werden so mit Wissensstoff überladen, daß sie nicht zu wahrer Wissenschaft gelangen können [12]). Ein solches Unterrichts- und Erziehungsverfahren pflegt man als „Traditionalismus“ zu bezeichnen. Wie fast in jedem Wort, das auf = ismus endigt, ist auch in der Bezeichnung „Traditionalismus“ eine Uebersteigerung des ursprünglichen Ideals begriffen. Der pädagogische Traditionalismus übersieht, daß der zu vermittelnde Lehrgehalt immer doch nur ein Mittel zu einem anderen Zweck ist und nicht ausschließlich um seiner selbst willen überliefert wird. Eine kurze Betrachtung des philosophischen und theologischen Traditionalismus läßt das Wesen des pädagogischen deutlicher zutage treten [13]). Wie der Rationalismus fehlging durch eine übermäßige Erhebung der Vernunft und ihr eine zu große Erkennt-

12) Vergl. hierzu C. H. Becker, „Gedanken zur Hochschulreform“, Leipzig 1919, S. 5 ff.

13) Franz Diekamp, Katholische Dogmatik. I. Bd. Münster 1921. 3.—5. Aufl., S. 112 ff.

nisfähigkeit auch in metaphysischen Dingen zuschrieb, so verlief sich der Traditionalismus dadurch, daß er in das andere Extrem fiel und die Autorität des Glaubens in den Vordergrund stellte auf Kosten der Vernunft. Er vertritt die Ansicht, daß der Mensch wohl die Befähigung zum Erkennen habe, daß diese Fähigkeit aber in ihm ruhe. Damit nun aber diese potentia vorhandene Erkenntnisfähigkeit eine aktuelle Erkenntnisbetätigung wird, bedürfe es der Unterstützung und Belehrung seitens eines anderen, der sich bereits im Besitze dieser Vollkommenheit befindet. Daraus ergäbe sich, daß die menschliche Vernunft eigentlich nur durch göttliche Offenbarung und in zweiter Linie durch Vermittlung anderer Menschen zu einer positiven Erkenntnis gelangen könnte. Ganz besonders gelte dies für unsere Erkenntnis des Uebersinnlichen, der religiösen und moralischen Wahrheiten. Diese Auffassung, durch Bonald, de Lammenais, Bautain vertreten, ist der Traditionalismus in seiner strengen Form. Die gemäßigteren Traditionalisten (wie Bonnetty, Ubaghs, Ventura) geben wenigstens zu, daß die Vernunft bezüglich der Sinnenwelt eine sichere Erkenntnis auch ohne Unterricht und Offenbarung erlangen kann; was aber metaphysische Dinge betreffe, so sei die Vernunft abhängig von der Uroffenbarung und deren Tradition [14]).

Wie dieser Traditionalismus der menschlichen Erkenntnisfähigkeit nicht gerecht wird und alle Vernunfterkenntnisse göttlicher Mitteilung zuschreibt, so schaltet auch der Traditionalismus in der Pädagogik die Mitarbeit des Zöglings aus und überläßt alles der Mitteilung seitens des Lehrers, wobei aber dann die Gefahr vorliegt, daß nicht allein der Stoff, der überliefert wird, toter Gedächtniskram bleibt, sondern daß auch die Form, in der er dargeboten wird, zum Schematismus ausartet. So erblickt auch Salzmann einen Hauptfehler des Unterrichtes darin, „daß die Kinder bei dem Lernen mehr fremde, als ihre eigenen Kräfte gebrauchen. Es ist noch sehr wenige Anleitung zum eigenen Beobachten, eigener Erforschung, eigener Erwerbung der Kenntnisse, sondern der Lehrer arbeitet den Kindern vor, unterrichtet sie von dem, was er durch seine mühsamen Arbeiten herausgebracht hat, und das Kind verhält sich dabei mehrenteils ganz leidend [15])". Eine verständige und richtige Tradition dagegen übernimmt nur die Rolle eines Führers, wie man sich

14) Nach G. Wunderle a. a. O.

15) Ch. G. Salzmanns Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. E. Ackermann. II. Bd. Langensalza 1891, S. 23.

im Hochgebirge anseilen läßt, um nicht abzustürzen. Die Tradition lehrt den Zögling, seine Verstandeskräfte zu gebrauchen und in der rechten Weise zu betätigen. Sie hütet sich ebenfalls vor allem Formalismus und paßt sich in jedem Falle der individuellen Eigenart der Schüler an. Das allein ist auch die wahre Form des Unterrichts. Sehr treffend bemerkt einmal Paulsen: „Unterrichten bedeutet nie und nirgends Fertigkeiten oder Kenntnisse mitteilen. Das ist eine überhaupt unmögliche Sache. Fertigkeiten können weder von dem Lehrer abgelöst und übergeben, noch von dem Schüler einfach an- und aufgenommen werden: sie können nur von innen heraus durch Betätigung der eigenen Kräfte erworben werden. Lebende Wesen, es ist ihr Urgesetz, gestalten sich nur von innen heraus; sie können nicht, wie unorganische Körper, durch mechanische Eingriffe von außen Gestalt gewinnen: sie können dadurch verkrüppelt und verunstaltet werden, aber Form und Bildung können sie nur durch das innere Formprinzip gewinnen [16])".

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, daß die rechte Tradition für die geistige Entwicklung des Schülers eine Wohltat ist, daß der Traditionalismus aber als Feind dieser Entwicklung immer mehr aus unseren Schulen verbannt werden muß. „Der Buchstabe tötet, aber der Geist ist es, der lebendig macht". —

§ 2. Grundlage der Tradition.

Zwar nicht expressis verbis, wohl aber im Zusammenhang des Ganzen war im Vorhergehenden die Rede von der Traditionsmaterie und ihrem Verhältnis zum Traditionssubjekt und Traditionsobjekt. Nun ergibt sich die Aufgabe, die Grundlage zu untersuchen, auf der die Tradition aufbauen muß. Denn Mitteilung und Ueberlieferung müssen stets an etwas schon Vorhandenes anknüpfen, wenn sie irgendwie ersprießlich werden sollen. In dieser Hinsicht also sind der Tradition gewisse Grenzen gezogen. Man kann durch Mitteilung einem Blindgeborenen niemals die Kenntnis der Farben vermitteln, einem Unreifen ebensowenig durch Mitteilung das Erlebnis des Schmerzes des Alleinseins und der Einsamkeit. Diese Grundqualitäten der Dinge müssen daher von jedem Menschen selbständig erfaßt sein, ehe er der Tradition zugänglich ist. So ergibt sich also als das Erste eine gewisse Fähigkeit, sich

16) Friedrich Paulsen, Pädagogik. 2. u. 3. Aufl. Stuttgart und Berlin 1911, S. 18.

bestimmte Dinge anschaulich machen zu können. Es kann z. B. die theoretische Wahrheit, daß $2 \times 2 = 4$ ist, nicht durch die Tradition als solche dem menschlichen Bewußtsein mitgeteilt werden; die Tradition kann ihrerseits den denkenden Geist höchstens dicht heranführen, muß aber die aktuelle Erkenntnis dem eigenen Erarbeiten überlassen. Dazu aber gehört eben diese Anschauung. Jede fruchtbare Tradition hat zur Voraussetzung, daß der Schüler ein Organ für die Aufnahme des vermittelten Lehrgutes hat, damit dieses seinem Geiste nicht nur aufgeklebt, sondern daß der Erkenntnisinhalt in ihn hineindringe und seine persönliche, tiefinnerste Ueberzeugung werde. Nehmen wir einmal einen Mann des einfachen Volkes! Ihm ist in der Schule die von einer älteren Generation erkannte Wahrheit von der Kugelgestalt der Erde durch Tradition mitgeteilt worden. Hat er nun aber dieses Erkenntniserbe so aufgenommen, daß er von seiner Wahrheit durchaus überzeugt wäre? Für die meisten Fälle müssen wir diese Frage verneinen. Gewiß, er glaubt an die Wahrheit des Ueberlieferten, aber doch wohl nur, weil es ihm so von der Autorität mitgeteilt worden ist, weil sie Gemeingut der Menschen ist und wie eine gangbare Münze von Hand zu Hand geht. Aber selbst eingesehen hat er diese Wahrheit nicht, wenn ich einmal so sagen darf; sein Geist ist nicht von ihr durchdrungen. Und wenn man ihm sagte: „Gehe von dieser Stelle immer in gerader Linie weiter, so wirst du an der gleichen Stelle wieder auskommen", so wird er uns ungläubig anschauen und starke Zweifel hegen. Wie erklärt sich diese Tatsache? Nun einfach dadurch, daß er das für die Tradition zu fordernde Anschauungsvermögen nicht besitzt, oder vielmehr dasselbe nicht ausgebildet hat, entweder durch eigenes Verschulden, oder durch das seiner Lehrer. Dadurch wird auch kein lebenswarmes Verhältnis zwischen seinem Geiste und dem überlieferten Stoff hergestellt, und die auf dem Wege der Tradition vermittelten Erkenntnisgüter werden zeitlebens Geistesetikette bleiben, die ein leiser, von anderen geäußerter Zweifel ohne Schwierigkeit wieder entfernen kann. Das Angeführte gilt in einem besonderen Maße für traditionsvermittelte Erkenntnisse, sie sich auf das Gebiet des Sittlichen beziehen. Hier würde eine traditionsmäßige Darstellung von sittlichen Zweckzusammenhängen nach Nützlichkeitsgesichtspunkten völlig fruchtlos bleiben, auch wenn sie überliefert würden als sittliche Erkenntnisgüter der Menschheit, von ihr im Laufe der Jahrhunderte herausgearbeitet, wenn nicht auf seiten des Zöglings ein Organ vorhanden wäre, das ihn für die Forderungen der eigenen Edelpersönlichkeit

empfänglich machte und den Boden für eine nutzbringende Tradition lockerte. Dieses Organ, diese Anlage besteht in der mit der geistigen Menschennatur gegebenen Fähigkeit, wenigstens die allgemeinsten Grundsätze von Moral und Sittlichkeit zu erfassen. Sie ist eine Art von Anschauungsvermögen, das für alle Gebiete des Geisteslebens von grundlegender Bedeutung ist. Darauf baut die Tradition auf und sucht durch Uebertragung der von den Vorfahren ererbten sittlichen Erkenntnisgüter die ganze sittliche Anlage des Zöglings zu festigen. —

Eine der wichtigsten Traditionsgrundlagen ist der Glaube, der sich stützt auf die Achtung vor der Autorität dessen, der den Erkenntnisinhalt, die Traditionsmaterie übermittelt. Dieser Autoritätsglaube ist nichts anderes als die Bereitschaft des Willens, den objektiv dargebotenen Wissensstoff aufzunehmen auf Grund des Ansehens, das der Lehrer kraft seiner Stellung beanspruchen kann. Nach H. Brück [17]) kann die Autorität eine zweifache sein: eine objektive oder amtliche, die ihre tiefste Begründung in einem Gebote Gottes oder in der Natur selbst hat, oder die hervorgeht aus menschlicher Vereinbarung, und eine subjektive oder persönliche, die auf dem Ansehen beruht, das ein Mensch genießt infolge besonderer Vorzüge.

Die Autorität des Lehrers ist eine objektive oder amtliche, und gerade sie verleiht seinen Worten den größten Nachdruck bei Unerwachsenen. Sie ist aber anderseits auch eine subjektive oder persönliche und nötigt Achtung ab einmal wegen der Distance der Generation, d. h. wegen des höheren Alters und der damit verbundenen Lebenserfahrungen, dann wegen des Wissens und der Kenntnisse, die der Lehrer vor seinen Schülern voraus hat [18]). Letzteres ist von größerer Bedeutung als das zuerst Genannte, die Distance der Generation, denn es ist durchaus nicht ganz selten, daß der Lehrer jünger ist, als die Schüler sind; in diesem Falle gründet sich die Autorität auf das Mehrwissen. Auffallende menschliche Eigenschaften, z. B. Güte und Gerechtigkeit u. a., können noch weitere Merkmale dieser subjektiven Autorität sein.

Ohne den Autoritätsglauben ist die Tradition zur Unfruchtbarkeit verurteilt, wennn auch Descartes, Montaigne und vor allem Rousseau gegen denselben Sturm gelaufen und den Individualismus gepredigt haben. Rousseau geht sogar so weit, daß er den Individualismus auch auf das religiöse Gebiet

---

17) In Ernst M. Roloff. Lexikon der Pädagogik. I. Bd. Freiburg, Herder 1913, S. 318.

18) Vergl. hierzu § 3 Traditionsmittel, S. 21: „Macht der Persönlichkeit".

ausdehnt und dem Zögling die Entscheidung überläßt, zu welcher Religion er sich entschließen will [19]).

Bei der Tradition glaube ich zunächst einmal dem, der mir den Wissensstoff überliefert. Ich nehme das Tradierte an, weil ich selbst noch nicht in der Lage bin, die Traditionsmaterie mit meinem Erkennen selbständig zu durchdringen. Dann aber gehe ich weiter und suche auch selbst zur Einsicht zu gelangen, mich also innerlich selbständig zu machen, selbst Persönlichkeit zu werden, nachdem ich mich vorher auf die Persönlichkeit des anderen gestellt hatte und geistig auf ihn angewiesen war. Des Anselm von Canterbury Prinzip: credo ut intellegam gilt nicht allein hinsichtlich der religiösen Erkenntnis, sondern in Bezug auf alle Gebiete, mit denen sich der Geist befaßt.

Freilich, und das muß scharf betont werden, darf der Autoritätsglaube nicht seiner selbst willen kultiviert werden; er soll vielmehr nur der Ausgangspunkt für das selbständige Denken des Zöglings sein, und ein verständiger Lehrer wird immer bestrebt sein, seine Autorität möglichst weit im Hintergrunde zu belassen. Nichts wäre verkehrter, bei dem bloßen Hinnehmen und Glauben Halt zu machen, das in verba magistri iuare anzugewöhnen, denn damit liefe man geradewegs dem Traditionalismus in die Arme, vor dem man unter allen Umständen die Jugend bewahren muß. Der Autoritätsglaube ist wie ein Stab, der das junge Bäumchen stützt, damit es nicht verkrüppelt werde; wenn es aber zum starken Baum herangewachsen ist, bedarf es nicht mehr dieser Stütze, sondern es muß dann sich selbst nähren und kräftigen können. Anschauung und Autoritätsglaube sind zwei wichtige Vorbedingungen für alle Tradition, aber sie sind nicht die einzigen. Hinzu müssen kommen, um die Tradition wirksam zu gestalten, die geistigen Anstrengungen und Unternehmungen des Schülers, sich das Dargebotene auch wirklich anzueignen, damit es sein ureigenstes Eigentum werde. Diese Anstrengungen nennt man mit einem kurzen Wort: Lernen. Lehren und Lernen, ihre gemeinsame Ableitung von dem gleichen Stamm deutet es ja schon an, gehören unzertrennlich zusammen. Jede Wissenschaft ist auf beide angewiesen; beide sind Zwillingskinder, und wo das eine ist, kann man auch das andere finden. Das Lehren ist sozusagen das Aktivum, nämlich das Uebertragen eines geistigen Inhalts, das Mitteilen, das Ueberliefern, das Lehren; und das Lernen, zwar eigentlich auch ein Aktiv, wird

19) Siehe Emile Livre IV und in dieser Abhandlung § 9 „Der Traditionsgedanke bei Jean-Jacques Rousseau", S. 53 f.

als Passivum verstanden, als gelehrt werden. Man könnte darüber streiten, was wichtiger ist: das Lehren oder das Lernen. Jakob Grimm gibt entschieden dem Lernen den Vorzug vor dem Lehren [20]). Er sagt, daß, wie dem Sprechen ein Denken, dem Singen ein Dichten vorhergehe, so müsse auch notwendig vor dem Lehren ein Lernen stehen. „Das Lernen ist findend und schöpferisch, die Lehre nur festigend und gestaltend; nimmer würde sogar die trefflichste Lehre ihr Werk verrichten, träte ihr nicht aus dem Lernenden ein empfängliches und mitfruchtendes Verständnis gegenüber, was der Dichter mit den schönen Worten anerkennt:

„Erquickung hast Du nicht gewonnen,
Wenn sie Dir nicht aus eigner Seele quillt".

Das ist Grimms Auffassung vom Lehren und Lernen, dargelegt in der unten zitierten Schrift. Ob seine Ansicht gerechtfertigt ist, daß das Lernen dem Lehren vorzuziehen ist, mag hier dahingestellt bleiben. Jedenfalls aber ist Lehren, ist Tradition ohne Lernen ein Unding und nur Zeitvergeudung. Die Mitarbeit des Schülers, sein Lernen muß der Tradition gegenüberstehen, dann erst kann sie in ihm fruchtbar werden und stellt dann wirklich einen Schatz dar, den ihm niemand wieder entreißen kann. —

§ 3. Traditionsmittel.

Der Weg, auf dem die Erkenntnisgüter der Vergangenheit dem jüngeren Geschlechte mitgeteilt werden, ist die Tradition, die sich der Sprache als Mittel bedient. Die Sprache „ist die Grundform der Tradition, worin der Inhalt des Lebens von Generation zu Generation weitergegeben und zu neuer Fruchtbarkeit gestaltet wird [21])". Es kann nun in diesem Zusammenhang nicht darauf ankommen, die psychologische Genesis der Sprache darzustellen, sondern was uns interessiert, ist die Frage nach dem Einfluß der Sprache oder des gesprochenen Wortes auf den Zögling oder Schüler. Zunächst ist die Sprache, rein äußerlich betrachtet, das Mittel, durch das der Kulturbesitz überliefert wird. Ganz zweifellos erfährt bei der mündlichen Mitteilung der an sich tote Kulturschatz eine wertvolle Bereicherung: er erhält einen Zuwachs an Lebenskraft und Vielgestaltigkeit, wodurch der Inhalt der Ueberlieferung viel tiefer Wurzel faßt, als wenn er nur in stummen Lautzeichen der Nach-

20) J. Grimm, Kleinere Schriften. I. Bd. Berlin 1864. — „Ueber Schule, Universität, Akademie". S. 215 f.
21) W. Windelband, Praeludien II, 259.

welt übergeben würde. Indem der Lehrende das objektive Lehrgut an seine Schüler weitergibt, fügt er ihm noch je nach seiner persönlichen Eigenart etwas hinzu, das die Schüler merken läßt, daß hier nicht kalte Schätze einer vergangenen Welt vor ihnen ausgeschüttet werden, sondern daß diesen Schätzen ein Feuer innewohnt, welches die Kraft besitzt, auch Funken in ihren Geist überspringen zu lassen und den toten Stoff mit warmem, persönlichem Leben zu erfüllen. Denn die Sprache entspricht in ihrer Eigenart ganz dem menschlichen Seelenleben. Gar vieles, was dieses an Inhalten birgt, läßt sich wiedergeben in den Gebilden der Sprache. Gefühle, Affekte und Stimmungen lassen sich durch die Sprache ausdrücken und wecken sowohl in Lehrer wie Schüler lebendige Anteilnahme an den dargebotenen Geistesgütern. Freilich kann die Sprache nicht alles ausdrücken, was im Innern der Seele sich abspielt. Aber das hat sie ja gerade mit ihr gemein, denn auch in unserer eigenen Seele gibt es viele Vorgänge von solcher Feinheit, daß wir sie selbst wie ihre Anfänge nicht aufzudecken vermögen. Erst recht können wir dieselben nicht in der Sprache nach außen offenbaren, wenigstens nicht eindeutig. Wohl aber kann der Lehrer bei der Tradition unbewußte und unbestimmbare Schwingungen in seinen Hörern auslösen, die sie zum Nachempfinden veranlassen wollen, sodaß sie wenigstens es versuchen, ihr Seelenleben zu belauschen und zu prüfen, welche gleichen oder andersartigen Empfindungen im Vergleich zu denen des Lehrers der überlieferte Stoff in ihnen wachruft. Diese Wirkungen löst die Sprache aus und haucht dem Wissensstoff pulsierendes Leben ein. So können wir es verstehen, wenn Herbart sagt: „Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein ebenso reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahnung wenigstens enthalten ist von dem Umgange mit den großen Männern der Vorwelt, oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende, historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers [22])". Dieses Leben aber drückt sich aus in der Sprache.

Die Sprache, das gesprochene Wort verleiht dem Traditionstoff auch eine bunte Vielgestaltigkeit. Bei dem Vortrag des Lehrers wird der Traditionsinhalt gewissermaßen zu einem Prisma, durch das der Lehrende gemäß seiner augenblicklichen Verfassung und persönlichen Auffassung von dem Gesagten Strahlen fallen läßt, die dann von den Schülern nach

22) a. a. O. pag. 49 f.

ihrer Eigenart erfaßt und verarbeitet werden in der Richtung, wie sie ihnen dargestellt wurden. Jeder Lehrer wird ein und denselben Gegenstand oder Sachverhalt auf seine Weise, nach seiner Auffassung darstellen, sodaß auch ein und derselbe Mitteilungsinhalt von den Schülern verschieden aufgenommen wird, genau so, wie wenn ich durch das gleiche Prisma verschiedenfarbige Strahlen sende. Die Vielgestaltigkeit der Traditionsmaterie wird aber nicht nur erzielt durch die persönliche Auffassung und Darstellung des Lehrers; zwei Personen können den gleichen Gegenstand mit genau den gleichen Worten überliefern, und doch wird die Wirkung eine verschiedene sein. Es sprechen da nämlich noch jene Momente mit, die wir mit einem Namen als die „Macht der Persönlichkeit" bezeichnen. Dieses Moment ist von solcher Bedeutung, daß es auf keinen Fall in seinem Werte unterschätzt werden darf. Das Wort einer angesehenen Autorität besitzt eine gewaltige Durchschlagskraft, zumal bei der begeisterungsfähigen Jugend. Und diese Persönlichkeit des Lehrers, wo spiegelt sie sich mehr wider als in der Sprache? Die Sprache gibt die Eigenart, die geistige Ueberlegenheit kund, und dadurch wird der Wissensstoff mit der Kraft der Ueberzeugung ausgestattet. Der Lehrgehalt steht dem kindlichen Geist objektiv, man könnte sagen indifferent gegenüber und erhält erst durch die Sprache des Lehrers eine Macht, die das Kind zur inneren Erfassung des Lehrstoffes antreibt. Das eben ist ja auch der große Vorzug des Hörens vor dem Lesen, daß der Stoff, den man von seinem Lehrer in lebendigem Vortrag hört, viel nachhaltiger und überzeugender wirkt, als der nämliche Stoff, den man irgendwo gelesen hat. Das gesprochene Wort ist nun einmal eine große Macht, und es verfehlt nie seinen Eindruck, selbst dann nicht, wenn es auch der inneren Begründung entbehrt. Man kann sich das zuletzt Bemerkte einmal klar zum Bewußtsein bringen, wenn man einen Blick in unsere Zeit wirft, die so gern mit Schlagwörtern operiert, die, seien sie auch noch so fade und abgeschmackt, doch noch immer gläubige Gemüter finden. „Das Schlagwort hat tatsächlich einen unglaublich großen Einfluß auf die Menschen. Auch der Gebildete unterliegt seiner Macht. Selbst eine inhaltlich und sachlich recht dürftige Rede wird zu tobender Begeisterung entflammen, wenn der Redner nur das rechte Schlagwort recht zu gebrauchen weiß. Das Schlagwort wirkt wie ein Blitz vom Himmel, gewaltsam, aufpeitschend; es begeistert, fasziniert, macht trunken, es treibt zur Gewalttat, es wird zum Idol, zum angebeteten Götzen, vor dem der Mensch ehrfurchtsvoll, bewun-

dernd, gedankenlos in die Knie sinkt[23])". Aehnlich wie das Schlagwort, das übrigens nur als Beispiel dienen sollte, haben auch die Worte des Lehrers überzeugende Wirkung, zumal wenn sie noch von dem Ansehen seiner Persönlichkeit unterstützt werden. Das Bildungsgut erfährt also durch die Sprache eine ungemein große Bereicherung, die die Voraussetzung für das gedeihliche Wirken der Tradition ist.

Die Sprache ist das wichtigste Traditionsmittel, wenn auch nicht das einzige. Wissen kann nicht nur in mündlichem Vortrag übermittelt werden, sondern die Tradition kann sich auch des Umweges über die Schrift, also über das Buch bedienen. Der Ausdruck Umweg ist mit Absicht gebraucht, denn es steht von vorneherein fest, daß die Schrift zu allen Zeiten immer nur ein Ersatz für das gesprochene Wort gewesen ist. Daraus geht hervor, daß die Schrift in der Rangordnung ihren Platz hinter dem lebendigen Wort hat, denn ein Ersatz, sei er auch noch so gut und vollkommen, ist doch stets eben nur ein Ersatz für das, was man im Augenblick nicht haben kann. Dabei soll keineswegs in Abrede gestellt werden, daß die Schrift ihrerseits wieder gewisse Vorteile bietet, die das gesprochene Wort nicht aufzuweisen hat. Diese Vorteile können nun in objektiver oder subjektiver Richtung liegen. Objektiv betrachtet haftet der Schrift das Element der Beharrung, der zeitlichen Dauer an. Das gesprochene Wort lebt nur für den Augenblick, wenn es auch in seiner Wirkung für längere Zeit fortdauert. Was dagegen in Büchern festgelegt ist, hat ewigen Bestand und steht in jedem Augenblick und für einen beliebig großen Kreis zur Verfügung. „Was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen." Das subjektive Element besteht darin, daß manche Menschen sich Geschriebenes oder Gedrucktes leichter vorstellen und ins Gedächtnis zurückrufen können, als wenn sie dasselbe nur gehört hätten. Die Schrift nimmt also Rücksicht auf den sogen. visuellen (optischen) Vorstellungstypus, während hingegen die Vertreter des auditiven (akustischen) Typus das gesprochene Wort bevorzugen, und wieder andere teils dem akustischen, teils dem optischen Typus angehören und für sie Wort und Schrift zu gleichen Teilen in Betracht kommen[24]).

In der Schule also ist neben dem mündlichen Vortrag des Lehrers das Buch das wichtigste Traditionsmittel, das dem

---

23) Aus Ansgar Stoeckle S. 7: „Zur Psychologie des Glaubenszweifels", S. 12.

24) Vergl. hierzu in dem bekannten Lehrbuch der Psychologie von Hagemann-Dyroff, 9. u. 10. Aufl., Freiburg, Herder 1921, § 26, die Vorstellungstypen, S. 82 f.

Schüler entweder unmittelbar Wissen übermittelt, oder mittelbar den Gegenstand bildet, an den sich die Tradition anschließen läßt. Im letzten Falle ist das Buch die Grundlage, auf der sich die Tradition aufbaut, und zwar einheitlich aufbaut und den ganzen Unterricht in eine bestimmte Richtung drängt.

Damit nun das Buch ein fruchtbares und nützliches Traditionsmittel wird, ist eine Anzahl von Gesichtspunkten zu berücksichtigen. Das erste Erfordernis ist, daß das Buch sich dem geistigen Niveau und der Höhe der Intelligenzentwicklung anpaßt. Auch hier kann man von einem Traditionalismus reden, wenn Kindern Bücher in die Hände gegeben werden, die einen reiferen Verstand und ein gewiegtes Urteil voraussetzen, und wenn man verlangen wollte, daß sich die Kinder die Traditonsmaterie aneignen sollen, die ihre geistigen Fähigkeiten weit übersteigt. Da liegt eben auch der Nachteil, den das Buch gegenüber dem freien Vortrag hat: der Autor sitzt am Schreibtisch und kann sich die Menschen und Jugendlichen, für die er schreibt, nur vorstellen, während der Vortragende unmittelbar von Angesicht zu Angesicht spricht und dadurch ganz von selbst sich seinen Hörern anpaßt. Man könnte hier einwenden, viele Bücher seien doch der Niederschlag persönlichster und intimster Fühlungnahme mit dem Alter, dem die schriftliche Darstellung gelte, und andererseits gäbe es auch viele Redner, besonders Hochschulprofessoren, die zuviel voraussetzten und deshalb meist nicht verstanden würden. Das mag alles richtig und zutreffend sein, aber es bleibt doch wahr, daß dem gesprochenen Worte ein stärkerer Hauch der Frische und Unmittelbarkeit anhaftet, als es jemals in einem Buche der Fall sein kann, weil hier die lebensvolle Beziehung, die sich ganz von selbst zwischen Vortragendem und Hörendem einstellt, nicht in gleichem Maße vorhanden ist.

Sodann sei die Traditionsmaterie im Buche in übersichtlicher Anordnung dargeboten und das Wesentliche irgendwie augenfällig hervorgehoben. Dadurch wird erreicht, daß das Auge leicht über den Text hinweggleitet und nicht so leicht ermüdet als bei Büchern, die auf sachliche, psychologische und ästhetische Anordnung keinen Wert legen, wodurch die Tradition des betreffenden Inhaltes auf Schwierigkeiten stößt.

Hierzu gehört auch die Forderung, in allen Lehrbüchern, sei es eine Grammatik oder ein physikalisches oder chemisches oder ein beliebiges anderes Lehrbuch, das Hauptsächliche vom Nebensächlichen zu trennen. Gegen dieses billige Verlangen sündigen viele Bücher, zumal Grammatiken, schwer, sodaß man vor lauter Spitzfindigkeiten das eigentliche Ziel aus dem Auge verliert und auch hier wieder die Tradition in Tra-

ditionalismus ausartet. Das ist in letzter Linie der Grund, weshalb sich Locke in seiner Erziehungs- und Bildungslehre gegen den Gebrauch dieses Traditionsmittels verwahrt und auch Rousseau von Büchern im allgemeinen nicht viel hält.

Die Trennung des Wesentlichen vom Unwesentlichen darf nun aber nicht so weit gehen, daß nur einzelne Daten und Fakta aneinandergereiht werden, ohne tieferen Zusammenhang mit dem Ganzen, in der Art der sogen. Repetitorien. Diese mögen zwar ein gutes Mittel sein, dem Gedächtnis einige Stützen zu bieten, aber als eigentliche Traditionsmittel kommen sie nicht in Betracht, und es liegt außerdem die Gefahr nahe, daß der Schüler meint, es genüge vollständig, wenn er aus diesen Repetitorien sein Wissen schöpft, die sich um kausalgenetischen Zusammenhang in den meisten Fällen recht wenig kümmern. —

Sprache und Buch möchte ich direkte oder eigentliche Traditionsmittel nennen, weil sie dem Schüler als solche und aus sich heraus Wissen und Kenntnisse vermitteln, im Gegensatz zu den indirekten oder uneigentlichen Traditionsmitteln, die nur Gegenstände sind, an die sich die Tradition anknüpfen läßt.

Als solche sind zunächst Bilder, Landkarten und Globen zu nennen. Sie unterstützen ihrerseits nur die Wirksamkeit der Tradition und kommen dem als Traditionsgrundlage geforderten Anschauungsvermögen der Schüler entgegen und bilden schließlich auch Gedächtnisstützen für den optischen Vorstellungstypus. John Locke erachtet es für wünschenswert, wenn das Buch, das er dem Leseunterricht zu Grunde legen will, Aesops Fabeln nämlich, mit Bildern ausgestattet ist und sagt, daß diese die Kenntnis mehr erweitern als Töne. Zu dem gleichen Zwecke empfiehlt er auch den Gebrauch vielseitiger Würfel. Vielleicht geht Locke in der Wertschätzung der Bilder zu weit; beides, Töne und Bilder müssen zusammenkommen, um eine gute und nachhaltige Wirkung hervorzurufen. Auch Töne können, genau wie Bilder, indirekte Traditionsmittel sein, und werden tatsächlich als solche verwandt. Bei Wagners „Meistersingern" ist es beispielsweise nicht übel angebracht, auch die Musik heranzuziehen, und die Tradition an sie anzuschließen, wodurch letztere außerordentlich bereichert wird. Auch die Tradition religiöser Wahrheiten mag sich tunlich in den unteren Klassen an der Hand von Bildmaterial vollziehen. Das von den Kindern durch den Gesichtssinn Wahrgenommene hinterläßt in der Regel einen unauslöschlichen Eindruck, während die rein mündliche Tradition leicht spurlos über sie hinweggehen könnte. Dasselbe gilt

für den Geschichtsunterricht; unterstützen Abbildungen historischer Persönlichkeiten oder ihrer Taten die Tradition, so wird ein lebendiges Verhältnis zu dem dargebotenen Stoff hergestellt, was für das historische Verständnis von eminenter Wichtigkeit ist. Geographie ohne Landkarten oder Globen zu betreiben, gilt heute fast als ausgeschlossen, obwohl Rousseau den Gebrauch des Globus verwarf und von den Karten verlangte, daß sie von der Hand des Schülers selbst angefertigt seien. Und in der Tat, wie soll sich der Schüler eine Vorstellung von dem besprochenen Erdteil oder Land machen, wenn nicht die Landkarte oder der Globus die Tradition unterstützt?

In diese Kategorie der indirekten Traditionsmittel fällt auch das Schreiben oder Zeichnen mit Kreide auf der Schultafel. Sei es nun, daß geographische Kartenskizzen oder mathematische Figuren und Linien angezeichnet werden mit dem Zwecke, die mündliche Wissensübermittlung zu unterstützen. Für den mathematischen Unterricht eignen sich als Traditionsmittel besser Figuren und Körper, die aus Holz oder Pappe hergestellt sind, weil sie die Raumvorstellung erleichtern und auch ein besseres Verständnis der mathematischen Gebilde gewährleisten.

Beim naturwissenschaftlichen Unterricht finden Pflanzen, Chemikalien und physikalische Instrumente als indirekte Traditionsmittel Verwendung. Von den letzteren fordert Rousseau, daß sie möglichst einfach in der Ausführung sein sollen, weil sie sonst den wissenschaftlichen Forschungstrieb hemmen. Als das beste Traditionsmittel für den naturwissenschaftlichen und Zeichenunterricht bezeichnet Rousseau bekanntlich das „Buch der Natur", an welchem den Schülern am ehesten das Verständnis für das Leben und Treiben in ihr aufgehe.

Die Zoologie bedient sich ausgestopfter oder auch lebender Tiere (zoologischer Garten!) als Traditionsmittel, die als solche, wie zu Anfang betont, freilich nur Gegenstände der sinnlichen Wahrnehmung sind, und erst im Verein mit der mündlichen Tradition, die sich daran anknüpft, Traditions- oder, wie man zu sagen pflegt, Lehrmittel im eigentlichen Sinne des Wortes werden.

§ 4. Die Produkte der Tradition.

Unter Traditionsprodukten verstehen wir jene Schöpfungen, die die Tradition hervorgebracht hat, um in ihnen ihre belehrende und bildende Tätigkeit zu entfalten. In erster Linie

handelt es sich um die Stätten, die der Unterweisung der Jugend dienen, um das Gymnasium mit seinen zeitbedingten Abzweigungen und um Universität und Hochschule [25]). Eine geschichtliche Betrachtung, also wann und wie die genannten Anstalten entstanden sind, liegt außerhalb unserer Untersuchung, weil hier das Wesen der Tradition erfaßt werden soll. Uns soll in diesem Zusammenhang nur dreierlei beschäftigen: einmal die Frage nach dem Ziel und der Aufgabe des Gymnasiums und der Universität einschließlich ihrer Beziehungen zu einander, sodann wie sie diese Aufgabe zu erfüllen suchen und endlich, welche Reformen gegebenenfalls durchzuführen sind, um das gesteckte Ziel zu erreichen.

Das Gymnasium, überhaupt die höhere Schule, hat eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: eine absolute und eine relative.

Die absolute Aufgabe wird gelöst dadurch, daß die höhere Schule Wissenschaften und Kenntnisse überhaupt tradiert, wobei dem Gymnasium das humanistische, den Realanstalten das realistische Bildungsideal vor Augen steht.

Die relative Aufgabe der höheren Schule ergibt sich daraus, daß sie die für das Universitäts- oder Hochschulstudium notwendige Grundlage herstellt. Deshalb sagt Willmann [26]) vom Gymnasium: „Es vereinigt die doppelte Funktion, einesteils auf die Universität vorzubereiten, anderenteils im allgemeinen der Jugend Voraussetzungen einer größern, historisch fundierten Weltanschauung zu geben; in ersterem Betracht ist es die Elementarschule der Wissenschaft, im letzteren eine Anstalt, welche einen gewissen Abschluß der Bildung gewährt". Die höhere Schule soll, wie Willmann sagt, eine „Elementarschule" der Wissenschaft sein, keineswegs ist es ihre Bestimmung, eigentliche wissenschaftliche Forchungsarbeit zu leisten. Sie überliefert ihren Schülern nur fertige Resultate und Ergebnisse und sorgt dafür, daß sie von den Schülern angeeignet werden, entweder um auf ihnen ein höheres Studium aufzubauen, oder aber mit diesen Ergebnissen sich im praktischen Leben zurechtzufinden. Diese Traditionsmethode der höheren Schule sei einmal analytischer, dann aber auch synthetischer Natur. Sie muß den Schülern die einzelnen Elemente eines Denkergebnisses auseinanderlegen, muß ihnen zeigen, wo die Wurzel dieses Erkenntnisgutes liegt, und dann hat sie die Aufgabe, die einzelnen Teile wieder in

25) Von der Volksschule, Fortbildungsschule etc. sehen wir hier ab.

26) Didaktik I, 411.

einer höheren Einheit zusammenzufassen[27]). Die praktische Ausbildung für irgendeinen Beruf ist nicht die eigentliche Aufgabe der höheren Schule. Wohl kann und darf sie den jeweiligen Zeitumständen Rechnung tragen, indem sie in unserer mehr naturwissenschaftlich gerichteten Zeit auch die Realien in den Bildungsplan aufnimmt. Aber das soll nicht geschehen in dem Sinne, als ob die Schulzeit gewissermaßen die Lehrzeit für einen technischen Beruf sei, und daß man die Jugend nur für die wirtschaftlichen Aufgaben des Lebens heranbilden müsse. Es muß nach einer Einheit gestrebt werden zwischen praktischer Fähigkeit und rein wissenschaftlicher Ausbildung. Sonst wird eine Einseitigkeit erreicht, die der eigentlichen Bestimmung der höheren Schule zuwiderläuft. Mit Recht sagt deshalb der Hanauer Schulinspektor Röder (Progr. v. 1845) von der Realschule[28]): „Wenn es nun auch wahr ist, daß die Realschule durch ihren Unterrichtsstoff und ihre Bildungsrichtung den bürgerlichen Beziehungen des Lebens und den Zeitideen der Gegenwart näher tritt, als dies von den Gymnasien gelten könnte, so mag sie gleichwohl behutsam sich vorsehen, daß sie nicht an der Klippe zerschelle, welche ihr von mitsprechenden Utilisten irrtümlich als Strebeziel vorgehalten wird, nämlich die einseitige technische Befähigung der Jugend für die niederen Brotstudien des bürgerlichen Erwerbs und die nächsten Bildungsziele des Tages, wie sie die Woge der Zeit heranführt und wegschwemmt. Wer nur für seine Zeit erzieht, bildet gewiß etwas Schlechteres, als diese Zeit selbst ist, und so wenig die Realschule in höhere rein wissenschaftliche oder speziell praktische Lehrgebiete übergreifen darf, ebensosehr muß sie die engherzige Anforderung nach bloßer Routine und die mechanische Zurichtung zu technisch-industriellen Handfertigkeiten als ihrer Bestimmung fremd aufs entschiedenste von sich ablehnen, und überhaupt das Einsammeln von Kenntnissen, die mehr oder weniger unmittelbare Anwendung in den höheren und niederen Gewerben und Industriezweigen finden, der Ausbildung der geistigen und sittlichen Kräfte ihrer Zöglinge weislich unterordnen".

Die Unterordnung der bloßen Wissenübermittlung unter ein höheres Ziel, der Persönlichkeitsbildung, muß von allen Bildungsstätten, der höheren Schule sowohl als auch der Universität vollzogen werden. Das bloße Tradieren von Kennt-

---

27) Vergl. hierzu Ernst Vowinckel, „Wesen und Zwecke der höheren Schule" in den Beiträgen zur Philosophie und Pädagogik. Berlin 1912, S. 215.

28) Enthalten in Friedr. August Fingers ausgewählten pädagogischen Schriften. I. Bd. Langensalza 1899. S. 66.

nissen kann nicht das höchste Ziel der Schule sein, sondern es muß geschehen unter dem Gesichtspunkte, in den Schülern einmal bestimmte Anlagen und Fähigkeiten zu wecken und ihre intellektuellen Kräfte zu nähren und zu stärken, dann in ihnen die Liebe zum Kulturfortschritt zu erwecken dadurch, daß sie einen guten Einblick in die Kulturzusammenhänge erhalten. Diesem letztgenannten Zwecke dient auch die Tradition der vielen Wissensstoffe, es soll dem Geist eben eine gewisse Uebersicht über die Gebiete des menschlichen Wissens gegeben werden [29]).

Das ist ganz allgemein gesagt die Aufgabe der höheren Schule. Für die Universitäten und Hochschulen bleibt im großen und ganzen dasselbe Ziel bestehen, nur die Methoden weichen von einander ab. „Die Gymnasien enthalten eigentlich eine Tradition der wissenschaftlichen Kenntnisse, aber ohne die Prinzipien der Wissenschaft. Diese Prinzipien der vorher auf traditionelle Weise gelehrten Wissenschaften und die Anwendung sind das Objekt der Universitätsstudien, und daran schließt sich an die theoretische Vorbildung für die verschiedenen Zweige des öffentlichen Lebens, das Studium der speziellen positiven Wissenschaften [30])." Auch die Universität ist keine Ausbildungsstätte für einen bestimmten Beruf, sondern sie soll die Wissenschaft übermitteln, die alle Seiten des Menschentums gleichmäßig erfaßt und entwickelt. Gewiß, und das hat Schleiermacher ja auch deutlich hervorgehoben, muß die Universität auch die Vorbildung für den späteren Beruf geben, aber das nicht ausschließlich und in erster Linie. Auch sie hat eine absolute und relative Aufgabe zu erfüllen: sie muß den geistigen Kulturbesitz einer jüngeren Generation überliefern und gerade durch diese Ueberlieferung einzuwirken suchen auf die Charakterbildung des Studenten [31]). Das Nähere über diesen Gegenstand wird im zweiten Abschnitt über die Bedeutung der Tradition für die Erziehung dargelegt. Neben die absolute Aufgabe der Stoffübermittlung und Persönlichkeitsbildung, tritt die relative, die Ausbildung für einen praktischen Beruf. Auch diese Seite des Universitäts-Bildungszieles darf nicht übersehen werden. „Unsere Hochschulen dienen aber nicht nur der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, sie sind auch Ausbildungsstätten

29) Siehe hierzu Wilhelm Münch, Zukunftspädagogik. Berlin 1908. S. 190 ff.

30) Fr. Schleiermacher, Erziehungslehre. Berlin 1849. S. 493.

31) Felix Behrend, Einführung in die Probleme der Hochschulpädagogik. München/Leipzig, Rösl 1924, pag. 58 f.

für die verschiedenartigsten Staatsbeamten und freien Berufe. Die hier liegenden Aufgaben dürfen gegenüber den Forschungsaufgaben nicht vernachlässigt werden [32]).“ Aber die Berufsausbildung auf der Universität ist eine Frage zweiter Ordnung, und es dürfte wohl zutreffen, was Willmann [33]) ausführt: „Die Universität teilt wohl mit jenen Anstalten (gemeint sind technische Hochschulen usw.) die Tendenz, der beruflichen Arbeit mit der Wissenschaft Fühlung zu geben, aber sie hat obendrein die höhere Aufgabe, Forschung und gelehrte Kenntnis um ihrer selbst willen zu pflegen und damit einer Geisteskultur das Medium zu gewähren, die wir noch heute mit dem antiken Ausdruck eine liberale nennen können“. Freie Wissenschaftsbetätigung! muß daher die Devise sein, die Universität und in beschränktem Maße auch höhere Schule auf ihr Panier schreiben. Ein ganz gefährlicher Feind der Wissenschaft ist das sogen. Spezialistentum, daß man meint, nur das von der Tradition annehmen zu müssen, was unumgänglich für das Examen und die Berufsbildung nötig ist. Mit vollem Recht läßt sich C. H. Becker gerade über dieses Unwesen aus [34]) und schreibt: „Es ist erstaunlich, welches Höchstmaß von spezialistischer Tüchtigkeit sich bei uns mit einem Mindestmaß von allgemeinen Jdeen verbindet. Ja, bekennen wir offen: wir haben mit unserem immer nur auf das Einzelne und Spezielle eingestellten Sinn die fortschreitende Differenzierung aller Disziplin durch ständige Abteilung und Abgrenzung und gleichzeitige Erzeugung eines starren Ressortpartikularismus dazu mißbraucht, unsere schöne und herrliche Wissenschaft zu bürokratisieren“. Und er stellt nun die Forderung auf, daß wir alles daransetzen sollen, aus diesem Partikularismus zum Universalismus des wissenschaftlichen Denkens zu gelangen. Er fordert den „wissenschaftlichen Menschen“ im Gegensatz zu dem „wissenschaftlichen Routinier oder dem Berufstechniker [35])“.

Nun kämen wir zu dem Verhältnis von Schule und Universität, und es ist schon jetzt festzustellen, daß der Gegensatz zwischen beiden als ziemlich schroff empfunden wird. In der Schule wird man sicher durch das Meer der Wissenschaft geleitet, und die Tradition erfaßte den ganzen Menschen, auf der Universität findet man sich plötzlich allein, und es hat den Anschein, als ob nur eine Kraft des Menschen einseitig ausge-

---

32) Aus dem Erlaß des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. U I Nr. 1046 v. 17. Mai 1910.

33) Didaktik I, pag. 417.

34) „Gedanken zur Hochschulreform“, Leipzig 1919. S. 2 f.

35) A. a. O. S. 4.

bildet werden sollte, sein Intellekt. Niemand kümmert sich darum, ob er die Traditionsmaterie auch erfaßt hat, wie es in der Schule der Fall war, sondern Woge auf Woge rollt heran und steigt ihm bald bis zum Halse. Wieder können wir uns auf Becker beziehen: „Der Kampf gegen das Schulmäßige ist die Parole der Hochschule. Dabei unterläuft eine höchst unlogische quaternio terminorum im Begriff des Schulmäßigen. Unter schulmäßigem Unterricht versteht man einmal die Stoffübermittlung, das Beibringen von Kenntnissen, dann aber auch die systematische, wohldurchdachte Methodik des Unterrichts. Man verachtet als Hochschullehrer die Beibringung von Kenntnissen weil die Hochschule nicht Stoff, sondern wissenschaftliche Gesinnung, selbständige Erkenntnis, den Weg zur Wahrheit vermitteln soll, und schüttet dabei das Kind mit dem Bade aus, indem man auch von der anderen Bedeutung des Schulmäßigen, einer wohldurchdachten Methodik des Unterrichts nichts wissen will[36])". Und im Anschluß daran sei noch ein Zitat gestattet, das das vorhergehende erläutert und unterstreicht[37]): „Die Beziehungen zwischen höherer Schule und Universität sind unter mehr als einem Gesichtspunkt neuer Erwägung bedürftig. Um die Schroffheit des Uebergangs abzustumpfen, sind von beiden Seiten Zugeständnisse nötig. Auch für die Periode des Universitätsbesuchs sollte nicht auf jede Regelung des Lebens unter erzieherischem Gesichtspunkt verzichtet werden, wobei es sich nicht sowohl um Maßnahmen handeln kann als um Einrichtungen, die der rechten Entwicklung der Persönlichkeiten zu dienen haben".

§ 5. Jetztzeit und Tradition.

Der hinter uns liegende Weltkrieg und mehr noch die Revolution mit ihrer Atmosphäre, die immer noch nicht ganz gewichen ist, haben in unserm Volke Stimmungen und Kräfte erzeugt, die mit aller Macht nach Entfaltung drängten. „Los von der Vergangenheit mit ihren Irrtümern und Vorurteilen!" das ist die Parole, die heute allenthalben ausgegeben wird. Der sichtbarste Bruch mit der Vergangenheit vollzog sich damals im November 1918, wo Throne, die jahrhunderte lange Tradition geheiligt, mit einem Schlage in den Staub sanken, und wo der rationalistische Geist am liebsten auch die Altäre beseitigt hätte. Auch zu der Zeit, als Windelband seine Rede über den Wert der Tradition für das Kulturleben hielt, waren solche traditionsfeindlichen Strömungen schon vorhanden,

36) A. a. O. S. 24.
37) Wilhelm Münch, Zukunftspädagogik, pag. 364 f.

wenn auch nicht in der Stärke, wie wir sie in der Nachkriegszeit bemerken. Diese Erscheinung führt er auf zwei Gründe zurück, die schließlich für alle Zeiten solcher Bewegungen das treibende Motiv sind: er erblickt sie in der voluntaristischen und utilistischen Welle, die durch unser Jahrhundert geht. „Wenn ich in den Motiven nachzugehen versuche, welche diese Bewegung ausgelöst haben, so liegen sie in erster Linie zweifellos in dem voluntaristischen und utilistischen Zuge unserer Zeit [38])." Die Gemüter sind erfaßt worden von einem geradezu fanatischen Verlangen nach freier Gestaltung der Einzelpersönlichkeit [39]), von einem gewaltigen Drang, Willen und Kräfte im täglichen Daseinskampfe zu betätigen und zu erproben. Nach Windelband „steckt in dieser Bewegung etwas von dem Zuge der Renaissance und darum zugleich auch wieder ein heftiges Bedürfnis, die Last der Tradition, die in dem intellektuellen Dasein steckt, abzuwerfen [40])". Das ist auch das charakteristische Zeichen unserer Zeit, daß die voluntaristische Richtung immer mehr Anhänger gewinnt, die einer Trennung von Jetztzeit und Tradition eifrig das Wort reden. Der Schwerpunkt des Unterrichts wie der Erziehung überhaupt liegt heute mehr denn je auf der Kultur des Willens und der freien Persönlichkeit, und entsprechend dem viel gebrauchten und viel mißbrauchten Wort Juvenals von der „mens sana in corpore sano" legt man alles darauf an, den Körper zu ertüchtigen und meint, auf diese Weise auch genug für die „mens sana" getan zu haben. Viele lassen sich von Nützlichkeitsgesichtspunkten leiten und fragen sich: „Was hilft uns das alles im praktischen Leben?" Das sind die Utilisten, die am liebsten die ganze Welt zur Fabrik umarbeiten und alles in Mörser und Retorten stampfen möchten, nur um daraus etwas recht Praktisches zu schaffen. Die fortschreitende Entwicklung der Technik bringt es mit sich, daß dem Menschen von heute wenig Zeit für die Beschäftigung mit den höheren Geisteswissenschaften bleibt. Es soll eben alles dem praktischen Zweck untergeordnet werden, und darum will man nur soviel lernen, wie unumgänglich nötig ist, um den Kampf mit dem Leben aufzunehmen. Die utilistische Strömung ist heute jedenfalls viel stärker als die voluntaristische, weil die meisten Menschen Nützlichkeitsrücksichten am ehesten zugänglich sind. In der ganzen Bewegung liegt Wahres und Falsches dicht beieinander. Wahr ist, daß es Zeiten ge-

38) Praeludien II, 245.

39) Im Gegensatz hierzu rückt jetzt der Organisationsgedanke immer mehr in den Vordergrund.

40) A. a. O. pag. 246.

geben hat, in denen der Traditionalismus unumschränkt regierte, wo sich alles auf dem Autoritätsglauben aufbaute und man streng am Althergebrachten festhielt und es getreu von Geschlecht zu Geschlecht weitergab. Mit ängstlicher Vorsicht stellte man sich neu auftretenden Erscheinungen gegenüber, und das Neue mußte lange und manchmal auch vergeblich um seine Anerkennung kämpfen. Im Unterrichtsbetrieb kam es lediglich auf systematische Stoffanhäufung an, und man begnügte sich, das Ueberlieferte als begründet und bewiesen darzustellen, und der Tüchtigste war meistens der, der das Gehörte und Gelernte möglichst getreu reproduzierte. Die Epoche, wo so verfahren wurde, liegt noch garnicht so weit hinter uns [41]). Auf den Traditionalismus mußte eine Reaktion erfolgen, und es kam ein Umschwung, der nun aber seinerseits weit über das Ziel hinausschoß, und das ist das Falsche, das sich mit dem Wahren verbindet. Es wurde gegen die herrschenden Unsitten in unserm Schulwesen polemisiert und das bisherige Bildungssystem als gänzlich veraltet und überholt verschrien. Man müsse, so wurde gesagt, die Jugend erziehen für die Aufgaben des Tages und sie nicht heranbilden wollen zu traumverlorenen Schwärmern, die über der alten Zeit die Forderungen der Gegenwart vergäßen. Unser Zeitalter sei ein Zeitalter der Technik und der Naturwissenschaften, und was diese ausgearbeitet und geschaffen hätten sei vollständig genug, um damit auszukommen. Warum denn sich noch abplagen mit alten, nutzlosen Formeln und Ueberlegungen, die doch nur Kraftverschwendung bedeuteten? Wir seien stark genug, uns im tätigen Leben selbst mit dessen Problemen zu befassen, ohne noch das schwere Gepäck historischer Vorurteile mit in die neue Zeit zu nehmen.

Jede Polemik ist einseitig, das liegt in ihrem Wesen. Windelband weist darauf hin, daß auch in den Naturwissenschaften viel Tradition enthalten ist und nennt zwei ihrer Größen: Kepler und Galilei, die sich auch „aus der humanistischen und scholastischen Tradition herausgearbeitet" hätten. Er bringt dann ein Beispiel, das verdient, hier wörtlich angeführt zu werden: „Nehmen wir z. B. die Vorstellung des Naturgesetzes oder den Grundbegriff des Atoms oder das Prinzip der Energie, sie alle haben erzeugt werden müssen in einer großen mühevollen Denkarbeit der Generationen; ihr Sinn, ihr Inhalt hat gewechselt, er hat sich vertieft, er hat sich korrigiert im Laufe der Zeit. Nur wer ihre Geschichte

41) Theobald Ziegler, Geschichte d. Pädagogik, München 1909, S. 29 ff.

kennt, nur wer weiß, welche Wandlungen diese Denkformen durchgemacht haben, besitzt den Maßstab für die Beurteilung ihres Geltungswertes [42])". Im zweiten Abschnitt dieser Darstellung, wo die Rede ist von der Bedeutung der Tradition für die Erziehung, wird auf die Gesichtspunkte, die sich in den Worten Windelbands der Betrachtung darbieten, noch zurückgegriffen werden müssen. Hier soll nur gesagt werden, daß unsere naturwissenschaftlich eingestellte Zeit, und gerade sie, zu weit geht, wenn sie die Tradition verwirft, der sie doch schließlich ihr Entstehen verdankt. Treffend weist Windelband auf die Renaissance hin, die das „lehrreichste Beispiel" dafür sein sollte, daß man sich nie ganz von der Tradition frei machen könne, „daß sie dem geschichtlichen Menschen unweigerlich im Blute steckt und daß, wenn er meint, irgendwelche Traditionen abzuwerfen, er, gewollt oder ungewollt, bewußt oder unbewußt, in eine andere verfällt." —

Unsere Zeit ist traditionsmüde geworden. Diejenigen, die noch von dem Werte einer verständigen Tradition durchdrungen sind — und es sind erfreulicherweise noch recht viele — werden einen harten Stand haben, ihr wieder zu dem Ansehen zu verhelfen, das ihr, ihrer Bedeutung entsprechend, zukommt. — Die folgenden Paragraphen sollen einen kurzen Ueberblick über die Stellung der Tradition bei Montaigne, Locke und Rousseau bringen, weil deren Namen mit der Tradition in einer besonderen Weise verflochten sind, sodaß man nicht von der Tradition sprechen kann, ohne auch die genannten Pädagogen dabei zu erwähnen. Vorher jedoch müssen wir unsere Aufmerksamkeit einer Erscheinung zuwenden, die in heutiger Zeit immer größere Bedeutung gewinnt: der Jugendbewegung, die sich ebenfalls mit der Tradition auseinandersetzt in der ihr eigentümlichen Weise. Tradition und Jugendbewegung gehören zusammen, allerdings wie die feindlichen Brüder; ist doch die Jugendbewegung letzten Endes entstanden dadurch, daß eine junge Generation den Bruch mit der älteren vollzog und sich zu ihr in bewußten Gegensatz stellte.

§ 6. Die Jugendbewegung in ihrer Stellung zur Tradition [43]).

Bei der Besprechung einer Erscheinung, wie sie die Jugendbewegung darstellt, darf man sich nicht die Schwierig-

42) A. a. O. pag. 252.

43) Dastehende Ausführungen sind der Niederschlag langjähriger Beobachtungen, persönlicher Aussprachen und umfangreichen Briefwechsels mit den bekanntesten Führern der Jugendbewegung.

keit verhehlen, die in diesem Unterfangen liegt. Es ist viel leichter über Bewegungen und Strömungen zu reden, die vor Jahrtausenden auftauchten, weil diese in ihrer Entwicklung schon abgeschlossen sind und sich viel objektiver dem Blick des Kritikers darbieten als solche, die in der Gegenwart pulsieren, die wachsen und wieder abnehmen, die sich verändern, und deren Entwicklung noch in keiner Weise abzusehen ist. In der letztgenannten Lage befinden wir uns auch der Jugendbewegung gegenüber. Zunächst muß man feststellen, daß es „die" Jugendbewegung an und für sich überhaupt nicht gibt; daß sie nur ein „Begriff" ist zur Unterbringung eines Phänomens, mit dem die Philologen, weil neu und noch nicht dagewesen, nichts anzufangen wissen. Das Wort „Jugendbewegung" kennzeichnet daher eigentlich nur die Summe der einzelnen Jugendbewegten, die ihrerseits vielfach eine verschiedene Auffassung vom Wesen der ganzen Bewegung haben. Hervorgegangen ist die Jugendbewegung aus der Sehnsucht mancher nach Natürlichkeit, nach Ursprünglichkeit, nach kernhaft deutscher Persönlichkeit. Man wandte sich voller Unwillen ab von den bisher gehandhabten Erziehungssystemen und rückte an die Stelle des alten ein neues Persönlichkeitsideal. Es war eine Oppostition gegen die Ueberkultur des 20. Jahrhunderts, die den Drang nach Einfachheit und jugendlichem Stil auslöste. „Die Alten haben versagt! Wir Jungen wollen uns jetzt selbst erziehen!" Und in der Tat, kein Wort klingt so oft aus dem Munde der Jugendbewegten, erscheint so oft in ihrem Schrifttum, als das Wort „Selbsterziehung". Erziehen will sich der Jugendliche zur vollwertigen Persönlichkeit, der seinen Mann im Leben stellt und von Feigheit, Schwanken und Kompromissen nichts wissen will. In der Abwendung vom Alten ist die Stellung der Jugendbewegung zur Tradition von selbst gegeben: je nachdem sie mehr oder minder scharf von ihr abgelehnt wird, sprechen wir von einer radikalen oder gemäßigten Richtung innerhalb der Jugendbewegung. Es wäre nun aber vollständig verfehlt, zur radikalen Richtung diese und zur gemäßigten jene bestimmten Bünde und Gruppen rechnen zu wollen. Es gibt keine radikale und keine gemäßigte „Jugendbewegung", sondern nur radikale und gemäßigte „Jugendbewegte". Wenn hier von den Jugendbewegten und ihrer Stellung zur Tradition die Rede ist, so sind allemal nur die gemeint, die zur extremen Seite neigen, die nicht nur Religion und Wissenschaft, sondern auch jede Erziehung ablehnen. Die gemäßigte Richtung lehnt nur mit vollem Rechte die Auswüchse der Kultur ab und strebt nach edler Harmonie all ihrer Kräfte, Fähigkeiten und Anlagen. Um

diese Jugendbewegung in ihrem Kern zu erfassen und zu sehen, wie sie zur Tradition steht, brauchen wir nur die schöne Darlegung von P. Math. Schneiderwirth im „Leuchtturm" (18. Jahr. Heft 9, Dezember 1924 auf S. 256 ff.) zu lesen, wo er sagt: „Wir sind uns zunächst wohl alle darüber einig, daß die Jugendzeit nicht ein Stück, sondern einen Teil unseres Lebens ausmacht. Der Teil ist immer hingeordnet zum Ganzen, und so steht unsere Jugendzeit in Beziehung zur Gesamtheit unseres Lebens. Hat unser gesamtes Leben einen Sinn, hat es Beziehungen zur Ueber- und Umwelt, hat es Bindungen und Gesetze, dann aber auch der Anfang unseres Lebens, unsere Jugendzeit. Oder sollen wir an die Ungeheuerlichkeiten glauben, daß während der körperlich und seelisch reife Mensch an Zwecke und deren Mittel gebunden ist, der junge Mensch seine Jugend als Selbstzweck aufzufassen habe? Jugend ist uns darum nicht Freiheit vom künftigen Leben, sondern Hinordnung zu ihm in strebendem, ringendem Werden; Jugend ist uns nicht Verantwortung vor der Eigengesetzlichkeit, sondern Bindung an den Herrn unseres gesamten Lebens; Jugend ist uns nicht Gelöstheit aus der Gemeinschaft, sondern ein Hineinwachsen in den Dienst der Gesamtheit.

Mit diesen aus der Wirklichkeit sich ergebenden Umgrenzungen des Begriffs Jugend ist indes nur der Schritt gemacht zwischen uns und den Jugendlichen, die aus dem Jungsein ein Ideal konstruieren, das in der Phantasie als ein undefinierbares Geheimnis lebt, dessen Inhalt nur wenigen Sterblichen sich erschließt [44]). Die Religion der Wirklichkeit bewahrt uns vor solchen Verstiegenheiten. Je wirklicher wir die Dinge nehmen, um so mehr haben sie uns zu geben. Was ist uns Jugend? Jungsein ist uns Naivität und Unbefangenheit des Geistes gegenüber allen Erscheinungen der Welt; denn unser Denken hat sich noch nicht erschöpft und in starren Formeln ausgewirkt. Jungsein ist uns Einfachheit und Natürlichkeit in der Gesamthaltung unseres Wesens; denn die Struktur unseres Innern kennt noch keine Sprünge und Risse, aber auch keine Uebersättigung, da wir ja noch die große Sehnsucht in uns haben. Jungsein ist uns heißes Wollen und Wagen und ungestümer Drang zur Tat, da wir noch nicht viel wissen von Hemmungen und Kompromissen. So glauben wir ein Recht auf eine friedliche Revolution zu haben, um vergessene Werte wieder aufzudecken, Wesentliches wieder zu entdecken, Erstarrungen aufzulösen und Aufgaben in Angriff zu nehmen,

---

44) Verfasser betont hier den Unterschied zwischen der von ihm gezeichneten und der radikalen (freideutschen) Jugendbewegung.

vor denen ältere Generationen kampfesmüde Halt gemacht haben. So verjüngen sich ja auch unsere Meere und Seen durch den Zustrom ewig junger Flüsse und werden bewahrt vor Fäulnis und Erstarrung. Ob es zu einem solchen Jungsein des sogenannten Erlebnisses des Jungseins bedarf, oder ob extremster Radikalismus alleine ein solches Jungsein verbürgt, das zu erörtern ist für mich ein müßiger Streit". Und an einer anderen Stelle: „Eine solchen Jungseins sich bewußte Jugend drängt notwendig zur Bewegung, zu Tat und Leben . . . . . Wir wollen zuerst uns selbst bewegen und zwar so, daß wir in der natürlichen und übernatürlichen Ordnung zu vollwertigen Menschen uns erziehen. . . . . Aber unsere Bewegung will auch bewußte Tat für andere". So also steht die gemäßigte Richtung in der Jugendbewegung der Tradition nicht feindlich gegenüber, sondern erkennt das Gute an, das sie bringt, und sucht es in die Tat umzusetzen. Die Kampfansage dieser Jugend gilt nicht der Tradition, sondern dem starren Traditionalismus, und möchte es ihr nur gelingen, ihn zu überwinden, der aus unserer Jugend nur Vielwisser und Reproduzenten toten Wissenskrames machen will und sie nicht heranbildet zu blutvollen, frischen Menschen." „Solche Gesinnung lehnt es ab, ganz neu eine Menschheitskultur schaffen zu wollen, und damit auch die Verantwortung für sie. Verbindet mit dem schöpferischen Willen die Ehrfurcht vor dem Gewordenen, und macht aus wütigem Revolutionswesen ein organisches Um- und Neubilden, ohne deshalb im gegebenen Fall den wirklich notwendig durchbrechenden Lebenskräften ihre Bahn zu verbauen [45])."

Ganz im Gegensatz zu diesem steht der Standpunkt der radikalen Jugendbewegten, die als durchaus traditionsfeindlich angesehen werden müssen. Eine klare und eindeutige Darstellung des Geistes, der diese Bewegung beseelt, seien es die verschiedenen Typen des Wandervogels, seien es weite Kreise der kommunistischen oder freigewerkschaftlich organisierten Jugend und wie die vielen Bünde dieser Jugendbewegung alle heißen mögen, ist eine schwierige, wenn nicht gar unmögliche Sache. Ueberhaupt kann man in jugendbewegten Kreisen immer wieder der Ansicht begegnen, man könne eigentlich nichts vom Wesen der Jugendbewegung sagen oder schreiben, Jugendbewegung sei ein „Erlebnis". Es kann sich also auch hier nur darum handeln, in großen Zügen anzudeuten, wie die extremen Jugendbewegten zur Tradition

45) Romano Guardini (Neue Jugend u. katholischer Geist).

stehen und welche Bedeutung sie ihr für die Erziehung beimessen. —

Was die radikalen Jugendbewegten, und auch die gemäßigten mit gewisser Einschränkung, bei anders denkenden Menschen in Mißkredit bringt, ist der große Subjektivismus, mit dem sie an alle Fragen herangehen, von dessen Standpunkt sie alles beurteilen. Als typisches Beispiel hierfür möge eine Stelle aus einem Briefe des bekanntesten und wohl auch einflußreichsten Führers des Kronacher Wandervogels, Walter Serno (Hamburg) an mich dienen. Es heißt da: „— — — — — —: denn für mich ist alles unumstößlich wahr, was ich sehe und sage; und nur wahr, was ich (!) sehe und sage. Und wenn ichs morgen anders sehe und sage, so habe ich eben eine neue Wahrheit entdeckt und bin gewachsen. Dieses „Wachsen" kann zwischen Brief-Anfang und -Ende geschehen: und so verbürge ich mich nie für meine „Wahrheiten" — — — —- wohl aber für die Wahrhaftigkeit, mit der ich sie suche. Es gibt keine „ewigen" Wahrheiten. Gut: Gott ist die Wahrheit! Aber wir haben ihn nicht und sie nicht, denn sie ist „höher denn alle Vernunft". — Einem solchen Standpunkt gegenüber kann natürlich die Tradition nur eine ganz geringe Rolle spielen. Vollends, wenn man noch dazu die Einstellung dieser Jugendbewegten zur Erziehung überhaupt kennen lernt, ist die Tradition bei ihnen zur Bedeutungslosigkeit herabgesunken. Das Ganze stellt sich uns also wie folgt dar [46]): Ueber Erziehung schreibt man nicht, redet man nicht, lehrt man nicht: Erziehung lebt man, tut man, strahlt man aus. Eine Pädagogik ist vollständig überflüssig, ist „Schaumschlägerei derer, die nichts zu tun haben". Am allerwenigsten aber kann man Erziehungskunst im Seminar und auf der Universität erlernen. Der wahre Erzieher wird geboren und nicht erzogen oder herangebildet. Erzieher ist man in dem Maße wie man Persönlichkeit ist. Jeder Mensch kann nach Ansicht dieser Jugendbewegten nur das werden, was er ohnehin schon ist; will heißen: jeder Mensch hat potenziell alle Anlagen und Fähigkeiten, die Erziehung nur zur aktuellen Entfaltung bringen soll. Dabei muß sie sich aber hüten, zu gewaltsam zu verfahren. In der kleinen, unscheinbaren Eichel liegt schon der ganze Baum, der Jahrhunderte überdauert. Niemals kann aus der Eichel etwas anderes als eine Eiche werden, wenn auch Gärtner oder Förster noch soviel aus der „Tradition"

46) In der Hauptsache lehne ich mich hier und im Folgenden an den vorerwähnten Brief an, weil er die Stellung des Radikalismus in der Jugendbewegung am besten widerspiegelt in Bezug auf die Tradition.

der Kiefern, Kastanien oder Birken Gewonnenes daran anwenden. Im letzten Falle wird nur eine verkrüppelte Eiche daraus, wenn sie überhaupt lebensfähig bleibt. Was Gärtner oder Forstmann einzig und allein tun können, ist, der Eiche oder jedem Baume, der ihrer Obhut anvertraut ist, die Bedingungen zu schaffen, die das kleine schonungsbedürftige Bäumchen zu seiner Entwicklung nötig hat. Auch die Erziehung darf unter keinen Umständen mehr unternehmen, sonst gibt es Mißgestalten, die zur Schande der ganzen Kultur auf der Welt umherlaufen. Da diese Auffassung von der Erziehung kaum einer derjenigen, die in Gymnasium („oh attisches gymnasion: verhülle dein Haupt und werde rot!"), Seminarien und sonstigen Anstalten die Jugend mit ihren Systemen quälen, bleibt nichts anderes übrig, als jede Erziehung und Erziehungsberechtigung glatt zu leugnen. Erzieher, Lehrer und Professoren, die von den Bedingungen, die ein deutscher Junge zu seiner Entwicklung braucht, nichts ahnen, zwingen ihm unorganisch eine Tradition auf, die ihn in seinem Reifen, Heranwachsen und Fruchtansetzen beeinträchtigen. Darum ist es nötig, alles das wieder abzuschütteln, was uns eine wesensfremde Tradition aufgebürdet hat; manchem glückt dies jedoch nie: er bleibt dann eben ein verkrüppelter Baum und zeugt weiter Krüppel, er gelangt nie zum rechten Leben und ist dann auch seinerseits zu jeglicher Erziehung unfähig, weil er ja nicht erfahren hat, daß der Erzieher wachsen lassen muß und höchstens stützen und binden darf, aber nicht unterbinden und gar brechen, wie es solche tun, die im ausgefahrenen Gleise der Tradition sich bewegen. Vor allen Dingen aber dürfen keine Triebe zerstört werden, denn alles, was der Mensch an Fähigkeiten und Anlagen in sich hat, ist ihm von der Natur gegeben, die nichts vergeblich tut, und

„Ein guter Mensch, in seinem dunklen Drange
Ist sich des rechten Weges wohl bewußt."

(Faust I, Prolog).

So denkt die extreme Jugendbewegung über die Erziehung, und der Briefschreiber versichert, daß dies die Meinung der Jugend und Männer seines Umkreises sei, daß sie alle so denken und sehen und seit 20 Jahren (!) so stehen und auch weiter so stehen werden, „bis der ganze Kehrichthaufen, der sich Wissenschaft nennt" und alle Anstalten, in denen sie gelehrt wird, vom Erdboden verschwunden sind. Erst dann würden wir wieder eine Tradition haben, die auch die Jugend anerkennt und ehrfürchtig betrachtet und handhabt. „Jugend" in solchem Sinne ist von den Lebensjahren ganz und gar un-

abhängig; was aus dem Gymnasium und anderen Bildungsanstalten herauskommt, durch die Tradition mit Bildungsgut und wissenschaftlichem Krame überladen, ist „zwar noch grün und meist naseweis, aber nicht mehr jung". Was wir also unter Tradition verstehen, findet keine Gnade vor den Augen der radikalen Jugendbewegten und wird von ihnen bewußt abgelehnt. Will man aber ihre „Tradition" kennen lernen, so muß man einmal längere Zeit unter ihnen sein, muß auf Fahrt und am einsamen Feuer ihren Liedern lauschen, ihre Kleidung betrachten, ihre Bücherschränke mustern, muß sich in ihren Wohnräumen umschauen und die Rucksäcke untersuchen. Da findet man immer und an erster Stelle die Bibel, auch bei denen, die der Gemeinschaft der Kirche fremd oder feindlich gegenüberstehen. Aber sie dient durchaus nicht als Erbauungs- und Betrachtungsbuch, sondern als Sprach- und Liederschatz, als Geistes- und Gedankengut. Jesus ist ihr Held, ihr Führer, dem sie ergeben sind in germanischer Vasallentreue. Er ist ihr Herr: rauh, hart, brutal, nicht wie die Ueberlieferung das Heilandsbild uns malt, als barmherziger Samaritan und guter Hirt. Und neben der Bibel findet man Nietzsche, Hölderlin, Stefan George und Löns. Ein sonderbares Gemisch! zeigt aber die Spannweite dieser Jugendbewegung und zeigt, was sie von Tradition hält. Ihre Grundpfeiler, ihr Traum sind Romantik und selbstsichere Männlichkeit und in sich gefestigtes Weibtum. Der Jugendbewegte zieht aus, „die blaue Blume" zu suchen, er singt Marienlieder, nicht wegen religiöser Erbauung im kirchlichen Sinne, sondern aus Ehrfurcht vor dem Frauenideal, das stark abweicht, von dem üblichen, durch die Tradition entworfenen Marienbildnis. Ein Gegenstück dazu, aus gleicher Quelle kommend, aus gleicher Sehnsucht wachsend, sind die Landsknechts- und Vagantenlieder, die Rauf- und Saufgesänge, die den gesunden deutschen „Kerl" und den „Kern" deutschen Wesens verherrlichen, der noch nichts weiß von der gesamten Tradition in der Pädagogik. Die Landstraße ist die „Kirche" von Jung-Deutschland, des Bürgerlichen und Proletariers, und das Feuer sein „Sakrament", und die Sonnenwende sein „Abendmahl". Was er dabei empfindet, wie er dabei wächst, das kann ihm keine Tradition auf Gymnasium und Universität geben, das erlebt er nur für sich allein. Der Jugendbewegte hat ein „Ur-Wissen", das nicht aus Tradition stammt, und das ihn lehrt, so zu leben, wie er es eben tut. — Freilich, und das darf eine gerechte Beurteilung nicht verkennen, steht auch die radikale Jugendbewegung nicht auf dem rigorosen Standpunkt, daß man nun auch alles ablehnen müsse, was aus der Vergangenheit

kommt, daß man gewissermaßen eine neue Menschheitskultur schaffen müsse. Sie anerkennt recht wohl, daß das, was die Vorfahren erdacht und dem nachfolgenden Geschlecht als Erbe hinterlassen haben, einen großen Einfluß auf die Erziehung — Erziehung natürlich im eben dargelegten Sinne — hat, ja daß der Einfluß sich vor der Erziehung geltend macht und schon in Bezug auf das bloße „Sein" des Menschen von Bedeutung ist. Das leugnen auch diese Jugendbewegten nicht und sagen: wir alle, ohne jede Ausnahme, tragen die jahrtausendlange, aufgespeicherte Erfahrung in uns ab ovo herum. In jedem von uns, ob wissenschaftlich gebildet oder nicht, „steckt ein Stück Plato, Paulus, Tacitus, Augustinus, Luther, Kant", auch wenn wir die Namen nie gehört hätten. Die geistige Atmosphäre, in der wir leben und atmen, ist durchsetzt von dem Erkenntnisgut aller dieser Vorfahren, sodaß sich auch der Bauer hinter dem Pfluge und das alte Mütterchen, das vielleicht nur sein Gesangbuch kennt, ihrem Einfluß nicht entziehen können. In unserm Wortschatz, unsern Umgangsformen, Kulten, Riten, Festen und Gewohnheiten steckt so viel „Tradition", daß jeder, ob er will oder nicht, von ihr erfaßt wird. Bildlich gesprochen! Träufelt man in ein Faß mit Quellwasser zum Trinken nur ein paar Tropfen Karbol, so wird jeder künftig daraus geschöpfte Tropfen nach Karbol schmekken. Gibt man nun ein anderes Präparat dazu, je nach dessen Schärfe und Durchdringungskraft, wird das Wasser auch danach schmecken. Und so fort. Auf jeden Fall haben wir kein Quellwasser mehr. In geistiger Beziehung: wir haben nur noch karboliniertes Destillat. Da wir alle zum Trinken genötigt sind, können wir uns dem organzerstörenden Einfluß dieses vergifteten Wassers nicht entziehen. Was wir allein tun können, ist das, uns mehr oder weniger immun dagegen zu machen. Und wer am meisten immun ist, der findet auch wieder und dem schmeckt auch wieder reines Quellwasser. Hier ist das „Phänomen" Jugendbewegung auf eine faßliche Formel gebracht, und man hat damit auch ihre Stellung zur Tradition. — Das, was so die Jugendbewegung als „Tradition" anerkennt, möchte ich vorschlagen, „Ueberlieferung" zu nennen, weil wir ja in unserm Zusammenhang unter „Tradition" etwas anderes verstehen: die historische, humanistische Tradition, und die lehnt diese Richtung in der Jugendbewegung ab. Sie möchte Rousseaus Ruf: „Zurück zur Natur!" gern in die Tat umsetzen, sagt aber, wir können nicht zurück, weil wir zuviel Unnatur in uns hätten. Das größte Gift, das wir Abendländer, zumal wir Deutsche im Blute hätten, das habe uns die religiöse Tradition injiziert, nämlich das Christentum „römisch-katho-

lischer Prägung". Ehe das nicht wieder ausgeschworen sei aus dem deutschen Volksleib — und das würde es niemals mehr ganz wieder, trotz aller normaler deutscher Blutzirkulation — würden wir uns nicht den reinen, unverfälschten Quellen nähern, von denen wir uns soweit entfernt hätten durch „Tradition" und „Erziehung". Durch die zwangsweise Einführung des Christentums habe Karl der Große einen Bruch in das deutsche Volkstum und in die deutsche Ueberlieferung gebracht, indem er germanisches Schrifttum, Lieder, Runen und heilige Bäume vernichtete. Da sei ur-deutsches Wesen verloren gegangen. Das aber müsse wiedergefunden werden, und viele seien auf der Suche danach. Das seien die Jugendbewegten, ob sie auch graue Haare und traurige Herzen hätten. Sie würden ihrem Volke den Weg wieder freilegen zu der ungetrübten Quelle, die religiöse und klassische Tradition verschüttet hätten. Dann endlich käme wieder eine neue Blütezeit, eine neue „Gotik" deutschen Geisteslebens, und die sei nicht „katholisch". Diese Gotik würde nicht so aussehen wie die des Mittelalters, die „absolut unkatholisch" gewesen wäre, aber „rein-heidnisch-deutsch", auch wenn sie Dome, Marienbilder und Gesänge schuf. Sie würde aber anknüpfen an die seit Jahrhunderten unterbrochene Ueberlieferung des Mittelalters (Mystik!). Die unmittelbar vorhergehende, die Väter-Generation, wird von dieser Jugend immer abgelehnt werden, die zu den Großvätern und den Urahnen greift. In diesem Falle etwa auf Hölderlin oder gar Jakob Böhme. Sie waren es, die Einfluß auf die Jugendbewegung der Nachkriegszeit hatten. Was dagegen Scheler, Guardini u. a. nebst ihren Schülern sagten, hat die Jugend, die heute zwischen 18 und 25 Jahren steht, völlig unberührt gelassen. Man darf wohl sagen, daß deren „Typ", deren Führer und Ideal ein Mann ist, der seltsamerweise schon einmal zu einer ganz anders gearteten Jugend gesprochen und sie begeistert hatte; dieser Mann ist Hermann Hesse. Eigentlich hat Hesse dreimal den Nerv einer jeweils veränderten Jugend getroffen. Zuerst 1903 hat er sie durch seinen „Peter Caminzind" entflammt; dann kam der Krieg und es erschien „Zarathustras Wiederkehr" und um 1920/21 „Demian". Neuestens traf er abermals das Herz der deutschen Jugend, und zwar mit seinem indischen Roman „Sidharta". Die Frage, warum gerade dieses Werk, das so reif und klar und kühl, allerdings auch glühend geschrieben ist, sich die Herzen der neuen Jugend eroberte, wird in diesen Kreisen dahin beantwortet, daß man daraus eben auf die innere Reife und die wahre Sehnsucht der Nachkriegsjugend rückschließen könne. Buddha, Wotan: aber nicht Jahve! Jesus

ja! Aber nicht Christus! Bindung, ja! Aber nicht Kirche! Zucht, ja! Aber nicht Zwang! Ueberlieferung, ja! Aber nicht Tradition! Die Jugendbewegung will „erzogen" werden durch Vorbild und Vorleben, nicht durch Reden oder gar „Referate". Der Führer tut, instinkthaft-urwüchsig. (Voluntarismus in der Jugendbewegung!). Niemand ist sich eines „Erziehungsvorganges" bewußt. Die Gefolgschaft tut nach, instinkthaft-urwüchsig. Man lebt einfach, natürlich, selbstverständlich. Das einzige „Erziehungsmittel" ist die „Liebe". Der Führer „liebt" seine Jungens, und diese gehen für den „geliebten" Führer durchs Feuer. Diese Liebe ist die „Tradition" der Jugendbewegung, ist ihr Kern und Stern. Daraus erwachsen durch ihre Gemeinschaft ihre Bünde und Gruppen. —

Das ist der Standpunkt der Jugendbewegung; die maßvolle anerkennt die Tradition und stellt sie in den Dienst ihrer Erziehungsarbeit, die radikale dagegen lehnt sie ab und läßt nur die Ueberlieferung gelten, die ihr das deutsche Wesen, wie sie es sieht, verbürgt. Es muß nochmals betont werden, daß die Frage nach der Stellung der Jugendbewegung zur Tradition nicht für alle Richtungen in der Jugendbewegung, auch nicht in der radikalen, in einem Sinne und allgemein entschieden werden kann. Es gibt immer Abweichungen von der allgemeinen Regel. Das hängt mit dem Leben zusammen. Was heute feststeht, kann morgen schon umgeworfen sein. Und Leben ist eben die Jugendbewegung.

§ 7. Montaigne und die Tradition.

Von der Jugendbewegung im 20. Jahrhundert zu Michel de Montaigne im 16. Jahrhundert ein gewaltiger Sprung und schließlich doch zu naheliegend, um nicht zum Vergleich der beiden Zeitabschnitte zu nötigen! Nicht so, als ob die Jugendbewegung bewußt an Montaigne anknüpfte in der Kritik des modernen Unterrichtsbetriebs — nichts liegt ihr ferner als das —, aber so wie heute die Jugendbewegung sich wendet gegen die Auswüchse, die sie am modernen Bildungswesen zu entdecken glaubt, so bekämpfte damals Montaigne die Schäden seiner Zeit und versuchte, ihre Wunden zu heilen.

Um die Bedeutung eines hervorragenden Mannes in ihrer ganzen Tragweite zu erfassen und recht zu würdigen, darf man sich nicht damit begnügen, nur sein Werk einer genauen Betrachtung zu unterziehen und die Beziehungen aufzudecken, die es zur Gegenwart hat, sondern man muß vor allen Dingen die Zeit studieren, der eben dieser Mann angehörte; man muß die treibenden Kräfte und die wirkenden Ideen kennen, nur so

kann ich einem Großen der Vergangenheit gerecht werden. Das gilt auch von Montaigne und seinem Wirken.

In Wissenschaft und Kunst hatte sich im 15. Jahrhundert ein Umschwung vollzogen, den man mit „Renaissance" oder „Humanismus" zu bezeichnen pflegt [47]). Mit hochtönenden Worten feierte man das Aufblühen der Künste und Wissenschaften, die den Menschen zur Befreiung des Geistes führten und ihn erhöben über alle anderen Geschöpfe der Erde. Besonderen Wert legte man auf die Pflege und Vervollkommnung der Sprache, wobei man auf Cicero und Demosthenes als Muster schaute. Ueberhaupt galt das klassische Altertum als vorbildlich in jeder Beziehung, mit Ehrfurcht nahm man auf, was es geschaffen hatte [48]) und suchte es vor allem der heranwachsenden Jugend nahe zu bringen. Dabei verfiel man aber mit der Zeit in einen großen Fehler: man betrachtete das Studium der Grammatik, die nur ein Mittel zur besseren Handhabung der Sprachen sein sollte, als Selbstzweck und erging sich in spitzfindigen Tifteleien. Es ist ganz natürlich, daß die Jugend bei einer solchen Unterrichtsweise die Liebe zum Studium der klassischen Sprache verlor und nur gezwungen tat, was vordem eine süße Freude war. Auf die Verhimmelung der Antike folgte nun die Abneigung gegen sie bei der Jugend, und sie fristete ihr Dasein kaum mehr anderswo als in den Herzen begeisterter Philologen, die sich bemühten — aber leider auf ganz falsche Art und Weise — sie auch ihren Schülern wieder lieb und wert zu machen. Dieser Rückschlag ist ganz erklärlich. Auf jede Strömung und Bewegung erfolgt eine Reaktion; was vorher oben war, muß mit elementarer Gewalt nach unten, das ist das Lebensgesetz alles Geschehens. — In diese Zeit wurde Montaigne hineingeboren. Wattendorff sagt in der eben zitierten Abhandlung über ihn, daß er ein Kind „dieser Renaissance und dieses Humanismus" ist. Dementsprechend war auch seine Bildung, die sich eng an die Griechen und Römer anschloß. Die Vorliebe für das Klassische fällt auf durch die vielen Zitate älterer Schriftsteller und Dichter, die in die Essays eingestreut sind und die das Gesagte bekräftigen sollen. Wir dürften nicht fehl gehen, wenn wir annehmen, daß gerade die persönliche Vorliebe für die klassische Welt es war, die Montaigne zur Polemik gegen die herrschende Methode der Einführung in dieselbe veranlaßte. Wenn wir Montaignes Stellung zur Tradition ins Auge fassen wollen, so müssen wir

47) Ueber den Humanismus vergl. Joh. Baptist v. Weiß, Weltgeschichte VII, 476 ff. u. VIII, 642 ff.

48) Ludwig Wattendorf, Montaigne, Ueber die Erziehung der Kinder. Einleitung. Paderborn, Schöningh 1894.

uns an sein Hauptwerk „Les Essais" halten, die uns seine Gedanken über Erziehung und Unterricht angeben [49]). Die Essays bieten eine Kritik der damaligen Zustände und bringen Vorschläge zu deren Heilung. Sie wurden später aufgegriffen von Locke und weitergeführt von J. J. Rousseau. In seiner lebhaften Art geißelt Montaigne das Streben der Lehrer, aus ihren Schülern geistlose Schönredner zu machen, die sich wie Kreisel um ihre eigenen Spitzfindigkeiten drehen und mit totem Gedächtniskram wie Packesel überladen sind. Er hingegen will, daß der Schüler dahin gelange, sich ein eigenes Urteil über die Zeiten mit ihren Menschen zu bilden, daß er allen Erscheinungen des Lebens vorurteilsfrei gegenüber stehe und fähig sei, sie in den Rahmen der Weltordnung richtig einzureihen. Weniger Stoff, mehr Urteilsfähigkeit! Er geht von dem Standpunkt aus bei den Besserungsvorschlägen, daß es nicht angebracht sei, die Kinder in der Familie zu erziehen. Die natürliche Liebe der Eltern zu den Kindern mache erstere zu nachsichtig gegen ihre Fehler und dadurch würden die Kinder verzärtelt. Die körperliche Erziehung nimmt bei Montaigne die erste Stelle ein, weil nur der körperlich abgehärtete Mann den Kampf mit den Widerwärtigkeiten des Lebens erfolgreich aufnehmen könne. Die Eltern aber können es meist nicht sehen, wenn der Knabe ein störrisches Pferd reitet, wenn er das Florett zur Hand nimmt oder gar mit der Büchse hantiert.

Von der körperlichen Erziehung wendet sich Montaigne zur geistigen, zum Unterricht, und in den Ausführungen, die er diesem widmet, läßt sich seine Stellung zur Tradition am besten erkennen. Zunächst ein Wort über das Ziel, das der Unterricht haben soll. Besteht es darin, daß der Schüler den Wissensstoff in seinem Hirne aufhäuft? Mit Entschiedenheit bekämpft Montaigne eine solche Auffassung und sagt: „Le gaing de nostre estude, c'est en estre devenu meilleur et plus sage." „Der Gewinn, den wir aus unserem Studium ziehen sollen, ist, daß wir besser und klüger werden" [50]). Das also ist die Aufgabe, die bei ihm die Tradition, oder der Unterricht überhaupt erfüllen soll. Nur so hat die Wissenschaft wirklichen und vor allen Dingen praktischen Wert. Eine Wissenschaft, die nicht diesem Zwecke dient, hat jede Daseinsberechtigung verwirkt:

49) Die Essays liegen in 3 Ausgaben vor: der vom Jahre 1580 (2 Bde.), 1588 (erweitert) u. 1595 (3 Bde., hrsg. v. Frl. von Gournay). Vergl. auch „Theologia naturalis".

50) Essais I, 25 „De l'institution des enfants".

„Wer muß nicht die Wissenschaften verachten, und wer zweifelt nicht, ob er irgendwelche gute Frucht für das praktische Leben aus ihnen gewinnen kann, wenn er den Nutzen betrachtet, den wir tatsächlich davon haben, nihil sanantibus litteris[51]." Das Wissen bloß um des Wissens willen ist nutzlos. Jedes Können, das über das von der Natur gegebene Maß hinausgehe, sei fast eitel und überflüssig zu nennen, und man dürfe sich schon freuen, wenn es nicht mehr beschwert, als es nützt[52].

Er führt im Anschluß daran eine Stelle aus Seneca Ep. 106 an, die auch für Montaignes Einstellung zur Wissenschaft typisch ist: „Paucis opus est litteris ad mentem bonam; zum Guten braucht man nur wenig Wissen." Das erste Ziel des Unterrichtes nach Montaigne ist ein ethisches, wir sollen durch das Studium besser werden. Die zweite Aufgabe aber erfüllt der Unterricht dadurch, daß er uns klüger (plus sage) macht. Doch, und das ist wohl zu beachten, besteht diese Klugheit nicht in einem möglichst umfangreichen Wissensvorrat, wie es in einem Konversationslexikon der Fall ist, sondern der Zögling soll fähig sein, sich ein eigenes Urteil zu bilden über das, was ihm die Tradition mitteilt und über seine Zeit und Mitmenschen. Er muß es lernen, das, was er im Unterricht erlernt hat, auch im praktischen Leben zu verwerten, er muß sich selbst erkennen lernen, um gut zu leben und zu sterben.

Nach dem Ziele, das Montaigne dem Unterrichte steckt, wollen wir nun den Weg betrachten, der nach seiner Ansicht zu diesem Ziele führt. — Die Tradition, die dem Schüler Erkenntnis- und Bildungsgüter mitteilt, baut ganz zweifellos auf dem Autoritätsglauben auf[53]. Dagegen nun zieht Montaigne zu Felde: „Der Lehrer soll dem Schüler nichts aufdrängen durch seine Autorität (par simple auctorité) und auf seine Verantwortung (à credit)[54]". Für den Schüler dürften die Sätze des Aristoteles, der Epikuräer und der Stoiker nicht bindend sein, sondern er müsse selbst prüfen und sich für etwas entscheiden. Sollte ihm dagegen die Wahl schwer fallen, dann möge er ruhig im Zweifel gelassen werden[55].

Wie nachteilig eine solche Auffassung vom Unterrichte für die Charakterbildung des Zöglings ist, der sich nach Belieben diese oder jene Gegenstände wählen darf, muß im zweiten Teile dieser Darstellung noch zur Sprache kommen. Und

51) Essais livre III, 8 „De l'art de conferer".
52) A. a. O. III, 12 „De la physionomie".
53) Vergl. § 2 über die Grundlage der Tradition.
54) A. a. O. I, 25.
55) „Il choisira, s'il peult; sinon, il en demeura en doubte."

an einer anderen Stelle sagt Montaigne: „Wir stützen uns so sehr auf andere, daß eigene Kräfte schwinden. Will ich mich gegen die Todesfurcht waffnen, so geschieht es auf Kosten Senekas. Wenn ich Trost suche für mich oder für jemand anders: ich leihe ihn bei Cicero. Ich hätte ihn aus mir selbst schöpfen können, wenn man mich darin geübt hätte. Ich mag dieses unselbständige und erbettelte Wissen nicht. Mögen wir auch von der Gelehrsamkeit eines anderen gelehrter werden, weise können wir nur von unserer eigenen Weisheit werden“ [56]). Diese Worte Montaignes bedeuten eine Ablehnung der Autorität, die notwendig mit der Tradition verbunden ist, und er will den Schüler auf seine eigenen Kräfte hinweisen, wennschon er freilich hier und dort einige Einschränkungen macht. Für die Schulverhältnisse, wie sie zu seiner Zeit in Frankreich obwalteten, vermag man seinen Worten eine gewisse Berechtigung nicht abzusprechen, wenn er klagt, daß die Wissenschaft den Schülern eingetrichtert wurde, wobei Silben und Buchstaben das Wesentliche wären, gleich wie bei Orakelsprüchen. Gelehrsamkeit solle nur Ornament, nicht aber Fundament des Geistesgebäudes sein. Er zählt mit Plato einige Tugenden auf, die allein die wahre Philosophie seien: „La fermeté, la foy, la sincérité, estre la vraye philosophie.“ Aber der Lehrer, der seinen Schüler nicht etwas aus sich tun lasse, mache ihn zu einem feigen Knecht (servile et conard) [57]). Bisher haben wir nur die negative Seite der Erziehungslehre Montaignes kennen gelernt, nun obliegt es uns, die positive ins Auge zu fassen, d. h. die praktischen Vorschläge, welche er macht, um an das von ihm skizzierte Ziel zu kommen. Da fordert er als erstes Erkennen aus eigener Anschauung, nicht aus Tradition. Der Schüler soll angeregt werden, ohne den Umweg über das Buch zu nehmen, an die Sache selbst anzuknüpfen, sie zu betrachten und mit anderen zu vergleichen und so zu eigenem Denken zu gelangen. Nichts soll seiner Aufmerksamkeit entgehen, sei es auch nur ein Gebäude, ein Springbrunnen, ein Mann, ein Ort, wo ehedem eine Schlacht stattfand u. a. Daher empfiehlt Montaigne auch den Umgang mit den Menschen und den Besuch fremder Länder als das beste Mittel, sich durch eigene Anschauung, nicht immer nur durch den Mund des Lehrers, Aufklärung zu verschaffen über Sitten und Charakter fremder Völker. In diesem Sinne müsse auch das Studium der Geschichte betrieben werden. Dem Schüler sollen keine Tatsachen eingeprägt, als vielmehr der Charakter der handelnden

56) A. a. O. I, 24 „Du pédantisme“.
57) A. a. O. I, 25.

Personen dargestellt werden. Als ein treffliches Mittel empfiehlt er die Lektüre der „Lebensbeschreibungen" Plutarchs. —

Auch die Lehren der Moral lassen sich am besten durch Anschauung erfassen. Dafür soll das Beispiel dienen, das der Lehrer der Geschichte und dem menschlichen Leben entnehmen soll. Es könne dem Schüler gesagt werden, was „Tapferkeit, Mäßigkeit und Gerechtigkeit ist, worin sich Ehrbegierde und Geiz, sklavische Gesinnung und der schuldige Gehorsam gegen die Obrigkeit, Zügellosigkeit und Freiheit unterscheiden, an welchen Zeichen man die wahre und echte Zufriedenheit erkennt, wie weit die Furcht vor dem Tode, dem Schmerze, der Schande gehen darf". Wenn die Tradition in dieser Weise geschieht, anerkennt Montaigne bis zu einem gewissen Grade ihre Daseinsberechtigung. Aber tatsächlich brächte man den Kindern bei, was sie doch niemals brauchen könnten, und was man am besten auf sich beruhen lasse. Der größte Teil der Wissenschaften sei unbrauchbar (hors de nostre usage) und wir täten gut daran, nach der Lehre des Sokrates, „den Lauf unserer Studien auf die zu beschränken, die uns durch den Nutzen gezeigt wurden (borner le cours de nostre estude en icelles où fault l'utilité)". Erst soll der Schüler das lernen, was ihn weiser und besser machen kann, dann erst möge man ihn unterweisen in Logik, Physik, Geometrie und Rhetorik[58]). Was die Philosophie betrifft, so solle man dem Schüler ihre einfachen Lehren richtig mitteilen, denn er könne nur die ersten 15 oder 16 Jahre seines Lebens der Erziehung widmen, die andern Jahre seien nötig zum praktischen Handeln. Er soll seine Lektionen nicht so sehr aufsagen, als sie vielmehr ausüben. „Unser Schüler soll nur ausgerüstet sein mit Kenntnis der Dinge; die Worte werden ihm mehr als zu viel zufließen, er wird sie zwingen, wenn sie ihm nicht folgen wollen[59])." Die Hauptsache sei, weniger zu lehren, als die Liebe zum Lernen zu erwecken. Damit aber müsse man frühzeitig anfangen. Viele Studierende hätten sich schon eine böse Krankheit geholt, bevor sie noch bei Aristoteles das Kapitel „Von der Mäßigkeit" gelesen hätten. Vor allem aber ist jedes Uebermaß beim Studium zu vermeiden. Das mache unbrauchbar für das gesellschaftliche Leben und hielte von besseren Geschäften ab. Interessant ist Montaignes Bemerkung, daß viele Leute durch ihren ungestümen Wissensdurst geradezu dumm geworden seien. Er weist auf Carneades hin, der von einem solchen

58) „Aprez qu'on luy aura apprins ce qui sert à le faire plus sage et meilleur, on l'entretiendra que c'est que logique, physique, geometrie, rhetorique." Essais I, 25.

59) Ebenda.

Wissenstrieb beseelt war, daß er keine Zeit hatte, auf seinen äußeren Menschen zu achten und ungekämmt und mit langen Nägeln umherlief. So können wir verstehen, daß Montaigne, bei aller Hochachtung vor Perikles und Caesar, die Bildung und praktische Tüchtigkeit vereinten, es doch lieber mit den Römern, Thrakern, Skythen und Parthern sowie den Türken hält, die von Bildung und Kultur nichts wüßten und daher auch im praktischen Leben bei weitem tüchtiger wären [60]). Wenn nun schon einmal Unterricht sein soll, so muß er mehr spielend geschehen, und die lateinische Sprache soll nicht durch systematisches Lehren und Lernen übermittelt werden, sondern der Schüler soll sie erlernen durch praktische Uebungen, wie Montaigne selbst sie in frühester Jugend erlernt hat. Der Zögling soll einem Hofmeister anvertraut werden, wobei Montaigne nur an Knaben des Adelsstandes denkt. „Fort mit Gewalt und Zwang!" So lautet die Forderung, die Montaigne für die Bildung der Jugend erhebt. In den Gymnasien würde man den Kindern nur Abscheu und Widerwillen gegen die Wissenschaft einflößen. Man solle nur einmal zur Unterrichtszeit in die Schulklassen gehen, und man würde das Schreien geschlagener Kinder und zornwütiger Lehrer vernehmen. Die Schüler müßten neben dem Nützlichen vor allem das Angenehme finden. Er weist auf Plato hin, der sich besorgt zeigte für den Zeitvertreib der Jugend, für Wettlauf, Spiele, Springen und Tanzen mehr als für Sprachstudium. Darum ist Montaigne auch von der Tradition so wenig erbaut und hält dafür, daß man besser und weiser mehr würde durch eigene Anschauung und Beispiel, als durch die Tradition mit all ihren Mängeln. Das allerdings können wir seinen Darlegungen nicht absprechen, daß sie einen guten Kern enthalten, nämlich den, daß wir unsere Jugend nicht einem starren Traditionalismus überantworten sollen, wohl aber sollen sie, das müssen wir gegen Montaignes Ansicht betonen, der Tradition zugeführt werden, die sie erfüllt mit allem, was ein tüchtiger Mensch wissen muß, um den Aufgaben, die das Leben stellt, entsprechen zu können. Daß Montaigne unmittelbar im Anschluß an das Kapitel über die Jugendbewegung genannt wurde, geschah in der Absicht, zu zeigen, daß man nicht heutzutage zum ersten Male gegen die Tradition Sturm läuft und sie aus dem Erziehungswesen bannen will, sondern daß auch schon in früheren Jahrhunderten Stimmen laut geworden sind, die ebenfalls von der Tradition

60) Ludwig Wattendorff: Montaigne, Ueber die Erziehung der Kinder nebst verwandten Stellen aus seinen Essays. Paderborn, Schöningh 1894 (Einleitung).

nichts wissen wollten und der Meinung waren, statt der Wissensübermittlung durch den Lehrer solle der Schüler aus eigener Kraft in den Besitz der notwendigsten Kenntnisse gelangen, ohne immer noch am Gängelbande der Tradition zu laufen.

§ 8. Die Tradition bei John Locke.

Montaignes Gedanken wurden aufgegriffen von einem Manne, den man in vielen Kreisen als einen Herold der Aufklärungsbewegung anzusehen pflegt[61]), von John Locke. Die Verhältnisse, die ihn umgaben, waren fast dieselben wie bei Michel de Montaigne. Auch die Bildungsanstalten in England hatten sich auf das neue Bildungsideal eingestellt, das die Renaissance gebracht hatte. In England, wie überall, befaßte man sich mit griechischen und lateinischen Sprachstudien und kultivierte einen glänzenden Stil und vollendete Formenschönheit. Lockes Eigentümlichkeit wird gut erläutert durch eine Bemerkung Otto Willmanns[62]): „Bei Locke ist alles auf das individual-persönliche Element bezogen; dies macht sich geltend in der Bestimmung des Erziehungszweckes als leiblich-geistige Gesundheit, in der souveränen Verfügung des Erziehers über die zu verwendenden Bildungsmittel nach dem Bedarfe des Subjekts, in der Weisung auf die Eigenart des Zöglings zu achten, endlich in der Opposition gegen den öffentlichen Unterricht". Locke gedachte auch im späteren Alter nur unfreundlich der Westminster School, und er meint, daß das Wissen, welches die Schule übermittelt, auf Kosten der allgemeinen guten Sitten erworben würde.

Seine Erziehungslehre beginnt er nach dem Vorgang des Montaigne mit der körperlichen Erziehung. Arbeit soll stets mit dem Spiel abwechseln. Die moralische Erziehung baut sich auf der Ehrfurcht vor den Eltern auf, mit denen später ein etwas vertrauterer Verkehr stattfinden kann. Um zur Tugend anzufeuern, ist der Verkehr in guter Gesellschaft Erfordernis, wie der Zögling die böse meiden soll. Das Haupterziehungsmittel ist die Liebe zum guten Namen und blanken Ehrenschild. Doch diese Ausführungen Lockes interessieren uns weniger als der Abschnitt seiner Schrift, der über den Unterricht handelt, weil wir ja Lockes Ansicht über die Tradition sehen wollen. Da muß zunächst bemerkt werden, daß dieser Abschnitt

---

61) Carl Winckler, John Lockes Versuch über den menschl. Verstand. Leipzig 1911 u. 13 (Einleitung).

62) Didaktik I, S. 36.

mehr eine Ergänzung zum Vorhergehenden, der Lehre von der Erziehung zu Tugend und Weisheit ist. Er betrachtet die Tradition nur unter dem Gesichtspunkte der Nützlichkeit. Auch wir verlangen von der Tradition, daß sie nutzbringend sei, und wir unterscheiden dabei einen materialen und formalen Nutzen. Der formale Nutzen wird wohl stets überwiegen, denn mit dem, was die Tradition uns übermittelt, können wir in materialer Hinsicht im praktischen Leben wohl schwerlich auskommen. Da muß schon mehr die formale Seite der Tradition im Vordergrund stehen, die den Schüler anleitet, alle seine Geisteskräfte in gleichmäßiger Entwicklung auszubilden, während von der materialen Seite nur auf ein gewisses Maß von sogenannter Allgemeinbildung gesehen werden kann. Locke dagegen betont ganz scharf, und bei seiner Einstellung ist das nicht verwunderlich, die materiale Seite der Tradition und verlangt von ihr, daß sie dem Zögling nur das vermittele, was er im praktischen Leben verwenden kann. Für das formal bildende Element der Tradition hat er nur recht wenig Verständnis und meint, das Studium der lateinischen Grammatik komme nur für den künftigen Gelehrten in Frage. Wenn im zweiten Abschnitt dieser Ausführungen, über die Bedeutung der Tradition für die Erziehung, die Rede sein wird von dem Einfluß der Tradition auf die ästhetische Bildung des Zöglings, so tritt auch dieses Moment bei Locke weit in den Hintergrund. Er verkennt ganz den Wert der Uebermittlung der Denkmäler der Literatur. Auch die Musik und das Malen finden keine Gnade vor seinen Augen, weil es der Schüler doch zu nichts darin bringe, und es mehr oder weniger ein dilettantisches Machwerk bliebe. Wie wir sehen, steht überall das Nützlichkeitsprinzip im Vordergrund, und nur soweit die Tradition materialen Nutzen gewährt, kann sie ihr Werk verrichten. Von diesem Gesichtspunkte aus nun wollen wir einen kurzen Blick auf seine Behandlung einzelner Unterrichtsfächer werfen. Wir sehen, daß die formale Bedeutung der Tradition bei ihm nicht zur Geltung kommt. Zunächst macht er einige allgemeine Bemerkungen über das Lernen überhaupt. Sein erster und oberster Grundsatz lautet: „Mache den Kindern das Lernen so angenehm als möglich!“ Daher sollen sie nicht zum Lernen gezwungen werden; Abwechslung und Freiheit würde ihnen die meiste Freude bereiten. Diese Freude dürfe man nicht stören dadurch, daß man ihnen Bücher und Lernen als eine ernste Aufgabe, die sie zu erfüllen hätten, vor Augen stellt, „sie können das weder in geistigem noch in körperlichem Sinn ertragen“. Ueberhaupt sei der Unterricht der am wenigsten wichtige Teil der Erziehung, weshalb er ihn auch erst am Schlusse seiner Aus-

führungen behandele. Lesen, Schreiben und andere Kenntnisse seien zwar nötig, aber keineswegs in der Hauptsache. Was nun das Lesen angeht, so empfiehlt Locke das Erlernen desselben an der Hand eines Buches, das seiner Forderung, dem Schüler die Kenntnisse spielend zu tradieren, am besten entspricht: Aesops Fabeln. Diese gewährten einerseits den Kindern Vergnügen, andererseits hätten sie auch auf reifere Menschen einen belehrenden Einfluß. Noch besser wäre es ja, wenn das Buch mit Bildern versehen sei, das würde die Kenntnis mehr erweitern als die Töne, deren sich die Tradition als Mittel bedienen muß[63]). Vielseitige Würfel würden sich ebenfalls ganz gut zum Erlernen des Lesens eignen. Sowohl für die Erlernung der Muttersprache als auch die fremden Sprachen stellt er das Prinzip auf, außer Deklinieren und Konjugieren solle man keine Grammatik lehren. Wie wir sehen, ein recht kurzsichtiger Standpunkt. Ist doch die Grammatik gewissermaßen das Knochengerüst, das einem Sprachkörper die nötige Festigkeit und den Halt verleiht, wenn sie auch gewiß nicht der lebenspendende Hauch ist, der das Ganze in Bewegung setzt. Wer mit einer umfassenden Kenntnis der Grammatik einer Sprache versehen ist, erfaßt ihr Wesen und ihren Aufbau viel besser als einer, der sich nur in ihr auszudrücken vermag. Eine Melodie will nach ganz bestimmten Gesetzen aufgebaut und durchgeführt sein, und ein Komponist, der daran gehen wollte, nur einen Ton neben den andern zu setzen, ohne Rücksicht auf eben diese Gesetze, würde keine Melodie, sondern nur ein Gebilde von Tönen schaffen. Ebenso befremdend wirkt die Forderung, Aufsätze und lateinische Redeübungen und Verse aus der Schule zu entfernen. Locke begründet das damit, diese zwängen den Schüler bloß, über etwas zu schreiben, was ihm fern läge und er nicht verstände, jene seien zwecklos, weil der Schüler ja doch kein Redner oder Dichter werden solle.

Was die lateinischen Redeübungen angeht, so ist es heute vielfach so, daß sie aus dem Unterrichtsbetrieb verschwunden sind. Das ist eigentlich schade! Aeltere Leute versichern, daß sie zu ihrer Zeit mindestens alle vierzehn Tage einen lateinischen Aufsatz machen mußten und sicher jeden Monat einen Vortrag in lateinischer Sprache zu halten hatten. Daß es manchmal dabei zu Uebertreibungen kam, ist noch kein Beweis für die Untauglichkeit dieses Systems. Es wurde jedenfalls erreicht, daß so den Schülern die lateinische Sprache vertraut wurde, während sonst die Tradition über ihre Köpfe weggeht und die Traditionsmaterie nicht in sie hineindringt.

---

63) Vergl. hierzu § 3 Traditionsmittel.

Bei dem utilistischen Standpunkt Lockes ist es ohne weiteres klar, daß die Tradition der griechischen Sprache für den künftigen Weltmann nicht in Frage kommt. Sie ist ein Privileg für die Gelehrten. Die Untersuchung über den Wert auch des griechischen Sprachstudiums ist eine Aufgabe für den zweiten Abschnitt vorliegender Darstellung. Für die religiöse Unterweisung will Locke Auszüge aus der Bibel, nicht etwa die ganze Bibel zugrunde legen. Darin beweist er einen trefflichen Blick, denn die Bibel schildert manchmal Szenen, die für Kinder zu lesen durchaus ungeeignet sind und größere Reife verlangen. Nähere Ausführungen darüber werden ebenfalls im zweiten Abschnitt zu machen sein.

Locke wendet sich nun den neueren Sprachen zu und nennt an erster Stelle die französische. Sie soll frühzeitig durch praktische Uebungen, nicht so sehr durch Tradition der Grammatik angeeignet werden. Allerdings muß hier ja doch die Tradition das erste Werk verrichten und den Grundstein legen. Dem Studium der Muttersprache wendet er erhöhte Aufmerksamkeit zu. Hier geht er auch von seinem Standpunkte ab und fordert das Studium ihrer Grammatik, Stilübungen und Aussprachübungen. Die Pflege der Muttersprache liegt ihm sehr am Herzen, und ihr soll die Tradition alles Erdenkliche angedeihen lassen. Die Anzahl der zu tradierenden Wissenschaften ist bei Locke ziemlich groß, wenn er sie freilich auch nur aus Nützlichkeitsgesichtspunkten heraus betrieben wissen will. Abgesehen von den bereits namhaft gemachten sind es folgende:

1. Buchführung, um in der Lage zu sein, Einnahmen und Ausgaben zu regeln.
2. Arithmetik.
3. Astronomie.
4. Geographie.
5. Chronologie, die nicht mit der Geschichte zusammenfallen soll.
6. Geschichte als Unterlage für den Aufbau der Ethik.
7. Geometrie.
8. Staatskunde und Einführung in die Gesetze Englands.

Logik und Rhetorik nehmen im Unterrichtsplane Lockes eine neutrale Stellung ein. Man mag sie lehren, wenn der Schüler sie bereits praktisch kennen gelernt hat. Ethik soll an Ciceros Schrift „De officiis“ gelehrt werden, wie ja auch, wie oben bemerkt, die Geschichte in ethischem Sinne behandelt werden soll. Es ist bemerkenswert, daß alle angeführten Fächer von einem Lehrer gelehrt werden sollen. Da dieser aber kaum

in allen gleichmäßig gut beschlagen sein kann, so wird der Schüler nicht über eine allzu große Belastung seitens der Tradition klagen können, die ihm ja doch nur das vermitteln soll, was er auch wirklich im praktischen Leben verwenden kann. Eine ausführliche Kritik der Traditionsvorschläge Lockes muß im zweiten Abschnitt noch stattfinden.

§ 9. Der Traditionsgedanke bei Jean-Jacques Rousseau.

Das 18. Jahrhundert war in Frankreich das Jahrhundert des Fortschrittes, sowohl in intellektueller als auch kultureller Hinsicht[64]). Die Schranken, die bis dahin den menschlichen Geist eingeengt und ihn an seine Endlichkeit gemahnt hatten, schienen gefallen zu sein, und ein gewaltiger Aufklärungstaumel ergriff die Menschen, die nun glaubten, mit dem Fortschritt von Wissenschaft und Kunst das Erdenleben zu einem Paradiese gestalten zu können, in dem es jedem unbenommen sei, nach Herzenslust vom Baume der Erkenntnis zu essen. Die große Enzyklopädie von Diderot und d'Alembert wollte die Früchte der Aufklärungsarbeit in weite Kreise des Volkes tragen, um es aus der Nacht der Unwissenheit und des Vorurteils, des Irrtums und der Sittenverderbnis herauszuführen, um im Lichte der Wissenschaft Glück und Tugend zu finden[65]). In diese stolze und erhobene Zeit ragt wie eine Schattengestalt ein Mann, Rousseau, hinein, der mit anfänglich leiser, dann immer lauterer Stimme ausrief: „Es ist nicht wahr, was ihr da sagt! Kunst und Wissenschaft dienen nicht dazu, den Fortschritt zu fördern, sondern sie sind sogar im höchsten Grade gefährlich für die Entwicklung des Menschengeschlechtes!" Dieser seiner Ansicht entsprechend beantwortete er auch die Frage der Akademie von Dijon, die diese in einem Preisausschreiben (1750) gestellt hatte, ob der Fortschritt der Wissenschaften und Künste dazu beigetragen hat, die Sitten zu bessern oder zu verschlechtern. Dieser „Discours sur les sciences et les arts" stellt die Tatsache fest, daß Wissenschaft und Kunst den Menschen wohl äußerlich auf eine höhere Stufe der Kultur erhöben, daß sie aber einen unheilvollen Einfluß auf seine innere Gesinnung ausübten und den Charakter verdürben. „Ueppigkeit, lockere Sitten und Knechtschaft sind immer die Strafe gewesen für unsere anmaßenden Versuche, die glückliche Unwissenheit zu verlassen, in die uns die ewige Weisheit

64) Vergl. Harald Höffding, Rousseau u. seine Philosophie. 2. Aufl. Stuttgart 1902, S. 8.

65) Paul Hensel, Rousseau. 3. Aufl. Teubner, Berlin u. Leipzig 1919, S. 22 f.

gestellt hatte." Dagegen stellte er die Forderung auf: „Zurück zur Natur!" Er meinte damit die Rückkehr zu Ungezwungenheit, Einfachheit und Natürlichkeit, welche Ideale in unserer Zeit von der Jugendbewegung aufgegriffen worden sind. Daß Rousseau damit nicht meint, wir sollten wieder in die Urwälder zurückkehren, wie manche ihn auslegen wollen, bedarf wohl kaum einer besonderen Erwähnung, wenn er auch in einer zweiten Preisschrift, dem „Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes"[66]) dem Kulturmenschen seinen Naturmenschen als Ideal gegenüberstellt. Dieser Naturzustand wird freilich nicht als ein streng historischer aufgefaßt, sondern Rousseau konstruiert ihn nach seinem Wunsch und aus seiner Sehnsucht heraus[67]). Wie ein roter Faden zieht sich durch alle seine Schriften der Gedanke, daß der Mensch an und für sich gut ist, aber schlecht wird, sobald er mit anderen Menschen in Berührung kommt. Wenn auch Rousseau den Naturmenschen preist, der, ohne von der Kultur berührt zu sein, durch die Wälder schweift, sich selbst genügend, so will er doch, wie eben schon angedeutet, nicht die Zerstörung der Kultur und der Bildung anempfehlen. Im Gegenteil, alles was an Bildungsgütern und Bildungsstätten nun einmal vorhanden ist, soll nicht nur erhalten bleiben, sondern allen zugänglich gemacht werden, die dafür geeignet sind. Das soll heißen, es soll nicht allen ohne Ausnahme tradiert werden, sondern ein Reservat für besonders erleuchtete Geister bleiben. Diese Bemerkung ist deshalb wichtig, weil sie uns die Stellung Rousseaus ganz allgemein andeutet, die er zur Tradition einnimmt. Es kann nun nicht, so reizvoll es auch wäre, auf die anderen Schriften Rousseaus eingegangen werden, um den Charakter dieses seltsamen Mannes im einzelnen aufzuzeigen. Es gibt ja eine Menge von Abhandlungen, die dazu vollständig ausreichen. Wir gehen nun unmittelbar dazu über, die Gedanken Rousseaus über Tradition herauszuschälen aus dem Werke, das für diesen Zweck in Frage kommt, und das in der Zusammenfassung die Fragen erörtert, die in den anderen Schriften einzeln behandelt werden: wir schließen uns an den „Emile" an[68]). Die Ausführungen Rousseaus sind theo-

66) Die Fassung, wie die Dijoner Akademie sie dem Thema gibt, ist: „Quelle est l'origine de l'inégalité parmi les hommes et si elle est autorisée par la loi naturelle?"

67) Eine gute Darstellung dieses spezifisch Rousseau'schen Ideals gibt Adolf Heidenhain in seiner Schrift: J. J. Rousseau. Persönlichkeit, Philosophie und Psychose. München, Bergmann 1924, pag. 47 ff.

68) Erschienen i. J. 1762. Hier benutzte Ausgabe: Emile ou De L'Education. Librairie De Paris. Firmin-Didot Et Cie.

retischer Natur; zum praktischen Pädagogen hatte er nach seinem eigenen Geständnis keine Begabung, und jeder, der an die Tatsache der Kinderaussetzung sich erinnert, wird ihm das unbesehen glauben. Freilich, und das verdient hervorgehoben zu werden, „seine Gedanken sind kein Studierstubenerzeugnis, und sie wurden ihm von keiner Ueberlieferung in die Hände gespielt. Sie haben ihren Nährboden in seinen Erlebnissen“ [69]). Dann endlich sei noch eine allgemeine Bemerkung gestattet. Man kann vielfach der Auffassung begegnen, daß es sich nicht lohnt, Rousseaus Gedanken einer ernsthaften Betrachtung zu unterziehen, weil es sich um Ideen eines Mannes handele, dessen geistige Funktionen erheblich gestört seien. Dagegen ist zu bemerken, daß sich Spuren einer Geistesgestörtheit erst im Jahre 1766 nachweisen lassen, aber der „Emile“ wie der „Contrat social“ erschienen bereits 1762, sodaß von einer funktionellen Störung des Gehirns bei ihm in dieser Zeit noch nicht die Rede sein kann [70]). Charakteristisch für die Einstellung Rousseaus zur Tradition ist sein eignes persönliches Verhältnis zu den Wissenschaften, das sich in seiner geistigen Ausbildung offenbart. Es ist eine viel und oft beobachtete Tatsache, die allerdings nicht verallgemeinert werden soll, daß Leute, die eine Sache bekämpfen, mit derselben meistens selbst nicht recht vertraut sind und versuchen, andere, die sich dieselbe aneignen wollen, auf ihren Stand herabzuziehen. Wer selbst tüchtig in Musik ausgebildet ist, wird nie oder nur ganz selten und aus wichtigen Gründen ihr Studium als unnütz oder gar schädlich hinstellen. Es würde auf der Welt viel weniger und jedenfalls objektiver kritisiert, wenn man mit der Materie, die man in Acht und Bann tut, selbst einmal besser bekannt wäre. Dann noch ein anderes Moment, das nicht unerwähnt bleiben darf. Wer gewisse Anlagen und Neigungen besitzt, ist leicht dazu bereit, die gleichen Anlagen und Neigungen auch bei seinen Mitmenschen vorauszusetzen. Einer mit rascher Auffassungsgabe meint vielfach, auch andere müßten ebenso schnell eine Sache begreifen, und er wird ungeduldig, wenn er sich vom Gegenteil überzeugen muß; wer Naturschwärmer ist, kann es nicht verstehen, wenn andere von diesem Interesse nicht erfaßt sind, und so könnte man die Beispiele beliebig mehren.

---

69) Paul Sakmann, Jean-Jacques Rousseau, Berlin 1913. Die großen Erzieher V. S. 1.

70) Hier wäre hinzuweisen auf den interessanten Aufsatz von Julius Hildebrand: J. J. Rousseau, vom Standpunkte der Psychiatrie. K. Gymnasium. Cleve 1884. Progr. Nr. 388. — Ebenso auf die schon erwähnte Abhandlung von Adolf Heidenhain.

Rousseaus Tüchtigkeit in irgend einer Wissenschaft soll recht mäßig gewesen sein [71]). Ihm war es nicht gegeben, in unablässigem Ringen über die Schwierigkeiten eines systematischen Studiums Herr zu werden. Bekannt ist, daß für ihn die lateinische Grammatik der Stein war, über den er regelmäßig stolperte, so oft er über ihn hinwegzusetzen versuchte. Auf keinem Gebiete der ernsten Wissenschaften war er, wie man zu sagen pflegt, vollständig zu Hause.

Er war ferner Gemütsmensch, und zwar so stark, daß das später zu seinem Verhängnis ward und er geistig erkrankte. Was er zu besitzen trachtete, mußte ihm an Gemütswerten aufgehen, sonst blieb es seinem Wesen fremd.

Diese Bemerkungen mögen der Hintergrund sein, auf dem sich nunmehr das Bild der Rousseau'schen Bildungslehre abhebt, so wie sich diese im „Emile" dem Blick darbietet. —

Zunächst sagt Rousseau, — es gehört zwar nicht direkt zur Bildungslehre, steht aber mit ihr insofern im Zusammenhang, als es von ihm auch auf die geistige Erziehung angewandt wird — daß die Einengung des jungen Menschen schon gleich nach seiner Geburt beginne, was für seine Gesundheit höchst nachteilig wäre, da er in seinen natürlichen Bewegungen gehemmt sei. Daher auch in zivilisierten Ländern die große Schar der Krüppel und Kranken, während in den Gegenden, in denen man von solchem Zwang nichts wußte, die Menschen alle gesund und stark heranwuchsen. „Beachtet die Natur und folgt dem Wege, den sie euch zeigt!" [72]) ist die Grundregel, die Rousseau bei der körperlichen sowohl als der geistigen Erziehung anwenden lassen will. Das Bestreben der Menschen sei immer, den Kindern beizubringen, was sie von allein viel besser lernen würden. So würde man den Kindern ihre Daseinsfreude vergällen, um einer ungewissen Zukunft willen. Man solle dem Kinde seine Freiheit lassen. Rousseau geht sogar so weit, zu sagen, man dürfe im Kinde nicht einmal den Gedanken aufkommen lassen, daß man über es Gewalt ausüben wolle. Rousseau rät an, nie eine Lehre in Worten zu erteilen; das Kind soll durch die Erfahrung allein zur Einsicht kommen. Allgemeine Stellung Rousseaus zur Tradition! Die erste Erziehung bis zum 12. Lebensjahre soll eine negative sein, d. h Bewahrung vor Irrtum und Laster. Dann erst soll der Unter-

71) Paul Hensel a. a. O. pag. 15.

72) „Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace." Emile, livre I.

richt die geistigen Kräfte zur Entfaltung bringen [73]). Den Kindern würden Wissenschaften zwangsweise beigebracht, deren Bedeutung es ja jetzt doch noch nicht einsehen könne, da es nur in der Gegenwart und für die Gegenwart lebt. Was man sie lehrte, seien lediglich Worte, die höchstens den falschen Schein erwecken könnten, daß sie Wissenschaft seien. So will er nichts von Sprachstudien wissen vor dem 12. oder 15. Lebensjahr. Ueberhaupt habe das Sprachstudium den großen Haken, daß das Kind noch nicht das innerste Wesen einer fremden Sprache erfassen könne, und daß es sich letztlich doch nur in seiner Muttersprache ausdrücke, wenn es sich auch der Vokabeln der fremden Sprache bediene. Auch die Geographie würde in der Schule auf eine ganz falsche Weise tradiert. Was die Schüler lernten, sei eine Sammlung fremder Ländernamen und der Weg, wie man sich auf der Landkarte in fremden Erdteilen zurechtfände. Als Traditionsmittel empfiehlt er eine Karte der näheren Umgebung des väterlichen Hauses, der Schüler solle lernen, einen bestimmten Weg mit ihrer Hilfe zu finden. Noch schlimmer sei es mit der Tradition der Geschichte bestellt. Und zwar in erster Linie deswegen, weil sie ganz und gar das Fassungsvermögen der Schüler übersteige. Geschichte könne nur dann sinnvoll sein, wenn die historischen Tatsachen vom Standpunkte der Sittlichkeit aus betrachtet würden. Da haben wir bei Rousseau einen Locke'schen Gedanken. Die historischen Ereignisse müßten auf ihre Ursachen zurückgeführt werden, wozu eine Synthese von Geschichte und Moral notwendig sei. Im 4. Buche des „Emile" setzt Rousseau auseinander, daß die Geschichte ein Hilfsmittel sei, dem Zögling die Handlungsweisen der Menschen vor Augen zu führen, während er im persönlichen Umgang mit ihnen nur ihre Reden kennen lernen würde. An der Hand der Geschichte könne man alles von ferne beurteilen als unparteiischer Zuschauer. Keineswegs aber dürfen wir uns die Mängel verhehlen, die dem Studium der Geschichte anhaften. Zunächst sei es sehr schwierig, die Menschen im allgemeinen oder ein bestimmtes Volk nach objektiven Maßstäben zu beurteilen. Es sei ein Hauptfehler der Geschichtsüberlieferung, daß sie die Menschen uns nur immer von ihren schlechten Seiten zeige, aber beispielsweise nie Regierungen aufweise, die gut den Staat leiteten. So begänne die Geschichte erst da, wo sie eigentlich aufhören

---

73) Genaueres über das Gesagte findet sich bei Nikol. Gemmel: „Das pädagogische Autoritätsprinzip bei J. Locke und J. J. Rousseau" (Bonner Dissertation v. 10. 8. 1910). Bonn, Hauptmann 1910.

sollte. Sodann liefere die Geschichte lange nicht ein getreues und wahrhaftiges Abbild der Ereignisse, wie sie sich wirklich zugetragen haben. Die historischen Tatsachen müßten es sich gefallen lassen, je nach der Unwissenheit und Parteilichkeit der Geschichtsschreiber furchtbar entstellt und gänzlich verzerrt wiedergegeben zu werden, weil jeder sie ansähe durch die Brille seiner Interessen und Vorurteile. Die wahre Tatsache des Sieges oder der Niederlage aber würde so verborgen bleiben, oder es würden so verschiedenartige angegeben, daß die Kritik, die sich übrigens auch nur in Vermutungen erginge, unter allen Verdrehungen diejenige heraussuche, die am meisten Wahrscheinlichkeit für sich in Anspruch nehmen dürfe. So sei jeder Geschichtsbericht letztlich nur ein bloßer Roman.

Wenn Rousseau so von der Geschichte redet, kann er selbstverständlich auch nicht viel von ihrer Tradition halten. Wir wollen nun sehen, welche Traditionsmittel er empfiehlt, um das Studium der Geschichte einigermaßen praktischen Zwecken nutzbar zu machen.

Für die gefährlichsten Geschichtsschreiber hält Rousseau die, welche Werturteile über bestimmte Tatsachen und Verhältnisse abgeben wollen. Urteilen soll der Zögling selbst, denn nur so lerne er die Menschen wirklich kennen. So will er als Traditionsmittel für die Geschichte weder Polybius noch Sallust in den Händen der Jugend sehen, während er den Tacitus als Lektüre für das Greisenalter ansieht. Die meiste Wertschätzung bringt er dem Thukydides entgegen, weil dieser dem Leser die Geschehnisse unmittelbar vor Augen führe, ohne sich zu ihrem Interpreten aufzuwerfen. Aber auch Thukydides habe seine Nachteile: er berichte fast nur Kämpfe und Schlachten, was ja recht wenig belehrend sei. Und so findet auch er schließlich nur wenig Gnade vor den Augen Rousseaus. Da wäre dann noch Herodot! Er berichte eine Unmenge von Einzelheiten in ziemlich fesselnder Darstellung und wäre vielleicht der beste unter den Geschichtsschreibern. Doch die kleinen Züge, die er schildere, arteten oft in Kinderei aus, die den Geschmack mehr verderben als ihn bilden. Um ihn gerecht zu beurteilen, bedürfe es eines gereiften Urteils. Livius paßt überhaupt nicht für die Jugend in unreifem Alter.

Einen weiteren Mangel der Geschichte erblickt Rousseau darin, daß sie nur ganz konkrete und in die Augen springende Tatsachen ans Licht rückt, dagegen die nur langsam wirkenden Ursachen derselben nicht erfaßt und darüber in Unkenntnis läßt und etwas für Ursache ausgibt, was nur Gelegenheit war. Hinzu komme noch die Systemsucht der Geschichtsschreiber, die sie nicht das wahre Wesen der Dinge schauen

läßt. Es handele sich schließlich nur um die Frage, ob sie in sein System hineinpassen oder nicht. — Endlich habe die Geschichte noch den Nachteil, daß sie bestimmte Personen oder Charaktere auch nur bei bestimmten Handlungen zeigt, ähnlich wie heute der Photograph sein Modell zurechtrückt, um es dann der Oeffentlichkeit in Paradestellung vorzuführen.

Was die religiöse Unterweisung anbelangt, so stellt Rousseau folgende Richtlinien auf: Man darf das Kind in keinem bestimmten Bekenntnis aufziehen, sondern die Tradition auf diesem Gebiete soll es nur instand setzen, „diejenige (Religion) zu wählen, zu welcher der beste Gebrauch der Vernunft es führen muß“ [74]).

Der Gebrauch der Vernunft solle den Schüler zur Religion treiben (was etwas sonderbar anmutet, wenn man sich vor Augen hält, daß der Rousseau'sche Religionsbegriff durchaus gefühlsbetont ist). Der Mensch brauche Trost, und dieses Bedürfnis führe ihn zu seinem Gott, der ihm das gewährt, was die endlichen Dinge ihm nicht geben können. Rousseaus Forderung, von der Natur zu lernen, und nicht von den Menschen, besteht auch für das Religiöse. „Nach Rousseau ist Religion ein Ausdruck der inneren Gefühle und der inneren Kraft, ein Ausdruck dankbarer Freude über das Leben und die Natur; — der religiöse Drang geht darauf aus, einmal ganz und gar frei aufzuatmen, was man nicht tun kann, wenn man sich von endlichen Gegenständen umgeben fühlt“ [75]). Dieser Gefühlsreligion steht die sogen. positive Religion gegenüber. Sie ist festgelegt in der hl. Schrift, also in Büchern, deren Inhalt naturgemäß den Schülern tradiert werden muß. Das verlangt schon der objektive Charakter der positiven Religion, die sich auf historischen Tatsachen aufbaut, während die subjektive Gefühlsreligion solcher Traditionsmittel entbehren kann. Wenn schon für andere Gebiete der Erziehung und des Unterrichts, so lehnt besonders hier Rousseau die Bücher als religiöse Traditionsmittel ab. „Toujours des livres!“ sagt er vorwurfsvoll und weist darauf hin, daß man auf drei Vierteln der Erde nie Bücher gesehen hat. Für ihn gibt es nur e i n Traditionsmittel, und das ist das Buch der Natur, in diesem erhabenen Buche würde man lernen, Gott zu dienen und ihn anzubeten [76]). So

74) „... nous le mettrons en état choisir celle où le meilleur usage de sa raison doit le conduire.“ Livre IV.

75) H a r a l d H ö f f d i n g a. a. O. pag. 117.

76) „J'ai donc renfermé tons les livres. Il en est un seul ouvert â tous les yeux, c'est celui de la nature. C'est dans ce grand et sublime livre que j'apprends à servir et à adorer son divin auteur.“ (Profession de Foi Du Vicaire Savoyard, livre IV.)

also steht Rousseau der religiösen Tradition gegenüber, und wie Sakmann[77]) sagt, „zeigte es sich, wie wertvoll es war, daß bei ihm, . . ., das Leben die Suggestion des Katechismusunterrichts verwischt und der religiösen Ueberlieferung das Konzept gründlich verrückt hatte". Ob diese Tatsache, wie es Sakmann hinstellt, wirklich wertvoll war, oder besser noch, ob sie im Prinzip wertvoll ist für unsere Jugend, soll an dieser Stelle nicht erörtert werden, sondern erst im zweiten Abschnitt über die Bedeutung der Tradition für das religiöse Leben. Rousseau ist der Ansicht, daß für die Erfassung der Religion ein ausgereifterer Verstand gehört, als ihn das Kind hat. Darum sei auch für es die Tradition der Gebetsformeln völlig wertlos, weil es sich unter den gesprochenen Worten nichts vorstellen könne.

Alle Tradition hat ihre Wurzel in der Ehrfurcht vor dem Kulturbesitz und geht von dem Wunsche aus, der Nachkommenschaft diesen Vorrat an geistigen und sittlichen Werten als Erbe einer älteren Generation zu überliefern. Auch die Religion, das Christentum ist abhängig von der Lehre und soll durch diese in die Menschheit gelangen. Das ist der Wille Christi selbst: „Geht also hin und lehret alle Völker"[78]). Der Traditionsgedanke spielt sowohl im Alten wie im Neuen Testamente eine große Rolle. Deshalb hat gerade die religiöse Tradition Anspruch auf Achtung und Ehrfurcht. Dagegen nun wendet sich Rousseau in scharfer Weise und sagt, es wäre nichts leichter, als einem Kinde klar zu machen, die Religion, in die es hineingeboren sei, sei die einzig wahre und alle andern schlecht. Die Durchschlagskraft der Beweise aber sei abhängig von dem Lande, in dem man sich befinde. Wenn ein Türke in Konstantinopel das Christentum lächerlich findet, so dächte ein Christ in Paris nicht besser vom Islam. Emile, der sich nicht vom „Joch des Vorurteils" und nicht von der Autorität beschwert fühlen soll, den man nichts lehrt, was er aus eigener Kraft hätte finden können, soll in keinem bestimmten Bekenntnis auferzogen werden; Religion ist seine eigene Sache.

Nach diesem mehr negativen Element in seiner Erziehungslehre kommen wir jetzt zu positiven Vorschlägen Rousseaus bezüglich der Tradition[79]).

Als allererstes Mittel, zu wahrem Wissen zu gelangen, empfiehlt Rousseau, den Zögling anzuhalten, seine Sinne durch

77) A. a. O. S. 10.
78) Mt. 28,19; Mk. 16,15; Apg. 1,8; 1 Kor. 1,17 u. a.
79) Paul Sakmann a. a. O. S. 110 ff. An seine ausführliche Darstellung dieses Punktes schließen wir uns im Folgenden an.

dauernde Uebung zu bilden. Sinneneindrücke sollen das Material für die Vorstellungen des Kindes bilden. „Ich werde nicht müde, immer wieder darauf hinzuweisen, gebt den jungen Menschen alle Lehren mehr in Handlungen als in Reden. Aus Büchern sollen sie nichts lernen, was die Erfahrung ihnen beibringen kann“ [80]). Dabei ist es ein auch in den anderen Büchern des „Emile“ wiederkehrender Gedanke, daß man den Kindern alles aus dem Wege räumen müsse, was ihnen bei ihrem Erfahrungssammeln gefährlich sein könnte. Der Sinnenschärfung soll auch das Zeichnen nach der Natur, nicht nach Vorlagen dienen; der Gesichtssinn soll durch Schätzungen verfeinert werden. Er empfiehlt ebenso wie Montaigne und Locke die körperliche Tätigkeit. Im nächsten Stadium der Entwicklung soll der Zögling dahingebracht werden, sich durch die Anschauung der Dinge Kenntnisse zu erwerben. Nur die Dinge selbst sollen Gegenstände der Anschauung sein. Traditionsmittel, wie wir sie für den geographischen Unterricht verwenden, Karten, Globen, Stern- und Himmelsdarstellungen lehnt Rousseau ab. Der Lauf und die Bewegung der Gestirne sollen auf Wanderungen studiert werden. Wie sich Rousseau die Unterweisung in der Geographie denkt, ist bereits an einer anderen Stelle gesagt worden. Beim Physikunterricht soll angeknüpft werden an Naturphänome, wie sie sich von selbst darbieten.

Sodann soll der Schüler durch eigene Arbeit, nicht so sehr durch die Tradition des Lehrers zu Wissen und Können gelangen. Dem aber steht der Autoritätsglaube entgegen, den Rousseau mit scharfen Waffen bekämpft. Der Schüler soll sich stets darüber klar sein, warum er dies oder jenes annimmt, nicht nur glauben, was ihm tradiert wird [81]). Nur so können die Kenntnisse, die er erwirbt, sein Besitz und sein Eigentum werden. Wenn man auch nicht viel Stoff aufhäufe, aber was man wüßte, wäre dann kostbarer Besitz. „Emile hat nur natürliche und rein physische Kenntnisse. Er kennt nicht einmal den Namen der Geschichte, noch weiß er, was Metaphysik und Moral ist“ [82]). „Emile“ hat wenig Kenntnisse, aber die, welche er hat, sind wirklich seine, nichts weiß er nur halb“ [83]). Aus dem oben angeführten Grunde will Rousseau auch nichts von

---

80) „Je ne me lasse point de le redire: mettez toutes les leçons des jeunes gens en actions plutôt qu'en discours; qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner.“ Livre IV.

81) Vergl. hierzu in dieser Darstellung § 2 Traditionsgrundlage.

82) „Emile“ livre III.

83) Ebenda.

Belehrungen in Vortragsform wissen, weil sie das Kind meistens doch nicht versteht.

Die Traditionsmittel, deren manche Wissenschaften zum besseren Verständnis nun einmal bedürfen, solle sich der Schüler in denkbar einfachster Ausführung selbst anfertigen. Eine Wage soll er so herstellen, daß er über eine Stuhllehne einen Stab legt. Komplizierte Instrumente seien nichts für die Wissenschaft. So soll er auch seine Landkarten mit eigener Hand herstellen und überhaupt alles, was er zu seinem Studium benötigt. Von Büchern als Traditionsmittel hält Rousseau nicht viel, und wenn man nun schon einmal eines für den Unterricht zu Grunde legen will, so sei es Robinson Crusoe, der ein Vorbild für den Zögling in mehr als einer Hinsicht sei.

Von besonderer Wichtigkeit für das Studium sei der Zusammenhang. Alles müsse irgendwie in eine Einheit eingereiht und so tradiert werden. Kein Wissensgebiet soll für sich allein behandelt, sondern immer nur in Verbindung mit anderen dargeboten werden. Diese Forderung Rousseaus ist heutzutage in manchen Anstalten schon für den Lateinunterricht verwirklicht. Es gibt ein Lehrbuch, das sich Schola latina nennt, und das neben einer lateinischen Bezeichnung gleichzeitig immer die entsprechende englische und französische bringt.

Die Frage, welches Wissen denn tradiert werden soll, wird beantwortet ebenfalls mit einer Frage: „à quoi bon?“ Nur was für den Zögling wertvoll ist, das soll ihm übermittelt werden. Der Maßstab für diesen Wert liegt in dem augenblicklichen Nutzen, den er dem Schüler gewährt. Man darf ihn nie mit der Zukunft vertrösten, daß er es da schon einsehen werde. Nur, was die Mühe lohnt, die wir bei der Tradition anwenden, das kann Einlaß finden in den Wissensbestand des Schülers.

Manches, was Rousseau für den Bildungsgang fordert, ist entschieden übertrieben. Aber alles, mag es auch noch so verstiegen sein, enthält ein mehr oder weniger großes Quantum Wahrheit. Vor allen Dingen, und das ist ihm hoch anzurechnen, bekämpft er den Traditionalismus, der immer größere Lasten unsern Schülern aufbürdet, und meint, je größer der Wissensvorrat, desto besser für den Schüler und sein Fortkommen sei es. Er verkennt aber dabei, daß damit, wie Rousseau es klar erkannt hat, nur Halbwisser herangezüchtet werden, die multa, aber nicht multum wissen.

C. II. Abschnitt.

Die Bedeutung der Tradition für die Erziehung.

§ 10. Das Ziel der Tradition.

Wie wir uns des Wertes der Luft, die uns umgibt, in der wir atmen, nicht sonderlich bewußt sind, wie wir das Brot, das wir täglich essen, als selbstverständlich hinnehmen, so sind wir auch heute vielfach wenig eingedenk, welche Bedeutung der Tradition hinsichtlich der Erziehung unseres Nachwuchses zukommt.

Unter der Bedeutung einer Sache versteht man das Verhältnis ihrer Leistung zur Aufgabe, die sie zu erfüllen hat, oder das Verhältnis der Annäherung an das Ideal zum Ideal selbst. Auf unseren Fall angewandt ist die Aufgabe der Tradition aufzuweisen und dann zu zeigen, inwieweit und in welcher Weise sie durch ihre Leistung der gestellten Aufgabe gerecht wird.

Die Aufgabe der Erziehung, und ihre Aufgabe ist zugleich die der Tradition, wird nun von den verschiedenen Pädagogen auch verschiedenartig aufgefaßt, und es dürfte nicht unangebracht sein, einige Zielbestimmungen der Erziehung herauszugreifen und miteinander zu vergleichen.

Ignaz Demeter[84]) gibt auf die Frage: „Was heißt erziehen?“ folgende Antwort: „Erziehen heißt, die menschlichen Kräfte nach den Entwicklungsgesetzen der Menschennatur bis zur Selbständigkeit im Denken und Handeln ausbilden.“

In Ch. G. Salzmanns „Ameisenbüchlein“[85]) findet sich die Bestimmung: „Nach meiner Meinung ist Erziehung: Entwicklung und Uebung der jugendlichen Kräfte.“

Herbert Spencer[86]) läßt sich über den Zweck der Erziehung so aus: „Uns auf ein vollkommenes Leben vorzubereiten, ist die Aufgabe, welche die Erziehung zu lösen hat, und die einzig vernunftgemäße Beurteilung besteht darin, zu entscheiden, in wie hohem Grade die Erziehung diese ihre Aufgabe löst.“

---

84) „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“, hrsg. v. J. Niessen in der Sammlung der bedeutendsten pädagog. Schriften aus alter und neuer Zeit. 20. Bd. S. 36, Paderborn 1895.

85) „Ausgewählte Schriften“, hrsg. v. Ackermann. II. Bd. S. 244. Langensalza 1891.

86) „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht.“ Deutsch v. Fritz Schulte. S. 13. Leipzig 1898.

Bei Herbart besteht die Aufgabe der Erziehung „in dem Begriff: Moralität“ [87]).

Nach Theodor Waitz besteht Erziehung „aus einer langen Reihe von Tätigkeiten, die ihren Zweck nicht in sich selbst, sondern in dem Endresultate haben, auf das sie gerichtet sind; dieses Endresultat ist eine relativ abgeschlossene Gestalt des inneren Lebens, die dem Zögling aufgeprägt werden soll“ [88]).

Und an einer anderen Stelle: „. . . . . wird sich der Zweck der Erziehung dahin zusammenfassen lassen, daß ihre ganze Wirksamkeit darauf gehe, die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern“ [89].

Und endlich soll der Zögling „angehalten werden, seine eigene Lebensgestaltung aus sich heraus zu arbeiten“ [90]).

Fassen wir nun neben diesen mehr allgemeineren Zielbestimmungen der Erziehung die speziellere Form der Tradition ins Auge, so finden wir die Aufgabe der Erziehung auf eine recht faßliche Formel gebracht bei Friedrich Paulsen: „Erziehung besteht in der Uebertragung des ideellen Kulturbesitzes von der elterlichen Generation auf die nachfolgende“ [91]). „Wir können auch sagen: durch die Erziehung findet die Erhaltung des geschichtlichen Arttypus statt“ [92]).

Allerdings hat diese Bestimmung Paulsens den Nachteil, daß sie das subjektive oder persönliche Element vermissen läßt; man hat das Gefühl, als würden die individuellen Anlagen des Zöglings zu wenig beachtet, und es käme nur darauf an, für den Fortbestand des ideellen Kulturbesitzes zu sorgen, wobei aber dann leicht die Gefahr besteht, daß die Tradition die Erziehung überwuchert (pädagogischer Traditionalismus).

Aus dieser Erwägung heraus dürfte man wohl mehr der Formulierung von Wilhelm Münch [93]) den Vorzug geben: „Die wirkliche Aufgabe der Erziehung bleibt doch immer, die Kraft der Selbstentfaltung mit Einordnung oder Eindämmung und mit Kulturübermittlung zugleich walten zu lassen, so daß keine dieser Funktionen zu kurz kommt.“ Diese Bestimmung hat den Vorteil, daß sie sowohl dem objektiven oder allgemeinen Zweck

---

87) J. Fr. Herbarts pädagogische Schriften: „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung.“ II. Bd. S. 184. Langensalza 1888.

88) „Allgemeine Pädagogik u. kleinere pädagogische Schriften.“ Hrsg. v. O. Willmann. 2. Aufl. Braunschweig 1875. S. 65 f.

89) A. a. O. S. 67.

90) A. a. O. S. 158.

91) Friedrich Paulsen: Pädagogik. 2. u. 3. Aufl. Stuttgart u. Berlin 1911. S. 6.

92) Ebenda S. 7.

93) Zukunftspädagogik. Berlin 1908. S. 225.

der Erziehung (Kulturübermittlung) als auch dem subjektiven oder besonderen (Entfaltung des Eigenwesens) Rechnung trägt. — Zu Beginn der Abhandlung wurde die Pädagogik als eine der Kulturwissenschaften erklärt, weil sie eine besondere Art von Kultur untersucht; nämlich die Erziehung. Kultur in diesem Sinne ist die Pflege aller Anlagen und Fähigkeiten des Menschen. Im weitesten Sinne genommen also Ausbildung seiner geistigen Seite, der intellektuellen und der ethischen, der ästhetischen und religiösen und endlich auch Pflege der sozialen Naturanlage.

Die Kultur hat ihr Ideal, und das besteht eben darin, das in der Natur keimhaft Vorhandene vollständig zu entfalten und zu entwickeln und endlich, was sehr wichtig ist, zwischen den einzelnen Anlagen ein gesundes und harmonisches Verhältnis zu schaffen, damit nicht das Intellektuelle das Moralische oder das Materielle das Intellektuelle zurückdrängt. Dieses Ziel zu erreichen, ist die höchste und erhabenste Aufgabe der Tradition. Sie soll den Zögling anleiten, ganz allmählich seine Fähigkeiten und geistigen Kräfte zu entwickeln, zur Harmonie der verschiedenen Anlagen zu gelangen, mit einem Wort: Persönlichkeit zu werden.

Jede Erziehung vollzieht sich in zwei konzentrischen Kreisen: einmal Erziehung zur Persönlichkeit in dem eben angedeuteten Sinne und Erziehung zur Gemeinschaft. Will die Tradition dazu ihre Hand bieten, so wird sie heute mehr denn je einen harten Stand haben. Leider, müssen wir gestehen, ist die Persönlichkeit zur Zeit in ihrem Kern verletzt. Die Gründe dafür sind verschiedener Art und müssen wenigstens kurz angedeutet werden, um die Schwierigkeiten zu skizzieren, die die Tradition bei ihrem Werke der Persönlichkeitsbildung überwinden muß. Zunächst und an erster Stelle soll die Tradition den Menschen unseres Jahrhunderts befreien von der Herrschaft der Maschine, die in dieser technisch eingestellten Zeit alle Individualität zu begraben droht. Die Maschine hat vielfach unsere Arbeiter zum Mechanismus herabgewürdigt, und auch die sozial höheren Schichten können sich diesem Einfluß auf die Dauer nicht entziehen. Mit Recht führt Eugen Kühnemann in seinem Aufsatz: „Von der Aufgabe der deutschen Volksbildung in der Gegenwart“ [94]) aus: „Das schlimmste Verbrechen an der Menschheit ist die Herrschaft der Maschine über den Menschen. Die Maschine, die erfunden wurde, um den Menschen frei zu machen, hat ihn als der wahre Despot

94) Aus dem Weltreich deutschen Geistes. Reden und Aufsätze. München 1926. S. 515.

der Gegenwart in eine schlimmere Knechtschaft herabgestoßen. Das gesellschaftliche Leben selber ist zu einer riesigen Maschine ohne persönliches Leben geworden. Dem Menschen bleibt nichts übrig, als in dieser Maschine irgendwo als ein winziges Rädchen zu schnurren. Die Seele selbst wird darüber zur Maschine. Um ihr menschliches Leben ist es getan." Und daran flicht Kühnemann die allgemeine Forderung: „Jeder erlebe an seiner Stelle in der Wirtschaftseinheit des Volkes mit Stolz und Freude die volle Entfaltung seiner Persönlichkeit." Es ist klar, aus diesem Zustand der Versklavung durch die Maschine müssen wir im Interesse der Persönlichkeitsgestaltung wieder heraus. Die Tradition soll unseren Blick zu den geistigen Kulturgütern lenken und so den bösen Bann brechen, in dem unsere Zeit befangen liegt. Eine weitere Ursache für den Verfall der Persönlichkeit können wir erblicken in dem Materialismus und Mammonismus unserer Tage. Die moderne Sucht, alles Geistige durch physischen Funktionsablauf zu erklären, schlägt das Selbstbewußtsein des Menschen in Fesseln und erwürgt die Persönlichkeit. Der Kapitalismus seinerseits hat dazu geführt, alles zu vergesellschaften und in Konzernen zusammenzuschließen, wodurch die Einzelpersönlichkeit in ihrer Entwicklung und Aeußerung gehemmt ist. Hier wird die Tradition einspringen müssen, um auch dem Geiste Brot zu bieten statt der Steine, die Materialismus und Mammonismus dem Menschen reichen.

Der Persönlichkeitsbildung fremd sind auch gewisse weltanschauliche Systeme, wie beispielsweise der Sozialismus. Marx und seine Nachfolger haben der Persönlichkeit ihren Eigenwert genommen und sie in die große Masse eingeordnet. Alles Individuelle ist aber dadurch ausgeschaltet, nicht der Einzelne, sondern die Masse denkt, redet, handelt. An dieser Stelle muß auch auf die Uebersteigerung des Organisationsgedankens hingewiesen werden. Gerade in den letzten Jahren sind die Gewerkschaften und Vereine wie Pilze aus der Erde geschossen. Trotz des Guten an ihnen, das durchaus nicht verkannt werden soll, ist es leider nur zu häufig der Fall, daß sie ihre Mitglieder schablonisieren und in eine geistige Uniform zwängen. Daß dabei die Persönlichkeit und ihr Eigenrecht zu kurz kommt, liegt klar auf der Hand.

Was aber ist nun näherhin der Inhalt der Persönlichkeit, die die Tradition heranbilden helfen soll, was ist ihr Ideal? Man hat gesagt, Persönlichkeit sei „Geistesmacht, Geistesgröße und Geisteshaltung". H. Schell nennt die Persönlichkeit den Selbstbesitz der geistigen Kräfte. Das ist, wie mir scheint, eine klare und gute Bestimmung. Die Tradition soll den Zög-

ling dazu bringen, sich seiner geistigen Kräfte bewußt zu werden, sie zu entfalten, damit sie insgesamt sein köstliches Besitztum werden.

In diesem Sinne soll nun auch die Bedeutung der Tradition für die Erziehung im einzelnen dargestellt werden, und zwar in der Weise, daß zunächst diese und dann jene Seite der Persönlichkeit besonders hervorgehoben und an ihr der Einfluß der Tradition aufgezeigt wird. Allerdings müssen wir uns stets dabei bewußt sein, daß es an sich nicht angängig ist, aus dem Mosaikbild der Persönlichkeit ein einzelnes Steinchen herauszunehmen und es zu betrachten, vielmehr muß die Persönlichkeit als eine Einheit aufgefaßt und als solche auch behandelt werden. Darum kann eine Trennung der verschiedenen Aeußerungen der Persönlichkeit nur zu dem Zwecke stattfinden, die Uebersicht über die Bedeutung der Tradition für gerade diese Seite der Persönlichkeit zu erleichtern.

Was nun aber die Ueberlieferung des Lehrgutes, die Tradition anbelangt, so sei vorher noch der Hinweis auf die Idolenlehre des Francis Bacon [95]) gestattet, die die Schwierigkeiten andeutet, die sich einer Wissensvermittlung entgegenstellen und den menschlichen Geist an der Erfassung der Wahrheit hindern. Die Hemmnisse, die die Tradition überwinden muß, sind die falschen Begriffe oder Götzenbilder (Idole), die den Geist beherrschen und der Wahrheit den Eingang erschweren, oder aber, wenn die Wahrheit eingedrungen ist, immer wieder auftauchen und belästigend wirken. Bacon kennt vier Arten dieser Trugbilder oder Idole, die er nach ihrem Ursprunge bezeichnet.

Da sind zunächst die Götzenbilder des Stammes (idola tribus), die ihre Quelle in dem Stamm oder dem Geschlecht der Menschen selbst haben. Diese Idola kommen jedoch für unseren Zweck kaum in Betracht und werden nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

Wichtiger für uns sind die Götzenbilder der Höhle (idola specus), die Bacon an zweiter Stelle anführt. Außer den Verirrungen der menschlichen Natur im allgemeinen hat jeder noch eine besondere Höhle oder Grotte, welche das natürliche Licht bricht und verschlechtert. Dies geschehe einmal in Konsequenz der besonderen Veranlagung des Einzelnen, sodann auf Grund der Bücher, die er gelesen, der Autoritäten, die er verehrt und bewundert, und endlich wegen des Unterschiedes der Eindrücke bei einer voreingenommenen und vorurteils-

95) Novum Organum: De augmentis et dignitate scientiarum. Lib. I, art. 38 ff.

vollen Denkungsart gegen eine ruhige und gleichmäßige Stimmung u. a. Aus allen diesen Gründen sei der Geist des Einzelnen ein außerordentlich veränderliches und sozusagen zufälliges Ding.

Götzenbilder des Marktes (idola fori) nennt Bacon die falschen Begriffe, die sich einstellen infolge des Verkehrs und der Berührung der Menschen untereinander. Der gegenseitige Verkehr vollzieht sich in der Hauptsache in der Form der Rede. Aber die Worte werden nun den Dingen nach der Auffassung der Menschen beigelegt, wodurch der Geist merklich behindert ist. „Worte tun dem Verstande Gewalt an", sie zerstören alles und führen nur zu fruchtlosen Redereien und Streitigkeiten.

Endlich spricht Bacon noch von den Götzenbildern des Theaters (idola theatri). Sie haben in den Geist des Menschen Einzug gehalten im Gefolge mancher Lehrsätze und verkehrter Beweisregeln der Philosophie, die aus der Welt eine Schaubühne gemacht haben und nicht der Wahrheit entsprechen. Nach Subtraktion des Uebertriebenen, das in den Ausführungen Bacons liegt, bleibt doch ein Kern von Wahrheit zurück, groß genug, um immerhin zum Nachdenken anzuregen. Denn diese Schwierigkeiten, die Bacon für die Erfassung der Wahrheit ganz allgemein andeutet, bieten sich auch der Tradition dar und sind vielleicht schuld daran, daß die Tradition bei manchen in Mißkredit gekommen ist. Die wahre Tradition will keine Idole im Sinne Bacons erwecken, sondern einzig und allein der Wahrheit dienen; sie will ja gerade die falschen Begriffe und Vorstellungen im Geiste des Zöglings zerstören und der echten Wissenschaft die Wege bereiten, die sich an das objektiv Gegebene hält und es auf seinen historischen Ursprung zurückführt.

§ 11. Die Bedeutung der Tradition für die intellektuelle Erziehung.

Tradition ist die dauernde Ueberleitung bleibenden Wissensstoffes, den der Zögling aus eigenen Kräften nicht finden würde. Diese Erläuterung des Traditionsbegriffes schließt zugleich die Bedeutung in sich ein, die die Tradition für die intellektuelle Entwicklung unserer Jugend hat: sie übergibt ihr ein Bildungsgut, an dem Jahrhunderte geschafft haben, um es zu vergrößern, auszubilden, zu vervollkommnen, zu klären und das Vergrößerte zum Besten einer kommenden Generation fortzupflanzen. Mit der Uebernahme eines solchen Erbes ist zugleich die Pflicht der Weitergabe und Weiterbildung ver-

bunden, und so sehen wir im Laufe der geschichtlichen Entwicklung einen ständigen Austausch überkommener Kulturgüter zwischen den einzelnen Geschlechtern. Ernst Vowinckel sagt einmal sehr treffend: man könne die gesamte Menschheit in zwei große Gruppen einteilen. Die erste Gruppe sei die erziehende oder pädagogisch aktive Generation, die andere die erzogene oder pädagogisch passive. Die erste Gruppe besitzt gewisse Eigenschaften und Geistesgüter, die zweite entbehrt beides und ist nur im Besitze der allgemein menschlichen Naturanlagen. Das pädagogisch aktive Geschlecht hat den Willen, sich fortzupflanzen, da es sich der nachfolgenden Generation gegenüber überlegen fühlt. Aus diesem Grunde ist bei der Tradition nicht nur die Pflicht der Weitergabe festzustellen, sondern geradezu die Tendenz, sich mitzuteilen [96]).

Nun ging in früherer Zeit die Meinung vieler Pädagogen dahin, man dürfe bei dieser Wissens- und Kenntnisvermittlung nicht zu viel Zeit verlieren, und je eher das Kind mit den Gütern der Vergangenheit bekannt gemacht werde, desto besser sei es für seine Intelligenzentwicklung.

Es ist hier nicht der Ort, gegen die Verkehrtheit solcher Ansichten zu polemisieren; wir dürfen uns damit begnügen, festzustellen, daß in erster Linie diese Pädagogenweisheit es war, die den Widerwillen gegen Tradition und Unterricht erzeugt hat. Die moderne Pädagogik nimmt einen ganz anderen Standpunkt ein. Sie will die überkommenen Geistesprodukte nicht nur ihrer selbst willen überliefern, wie es eine ältere Zeit oft genug getan hat, sondern sie ordnet die Tradition dem höheren Zwecke der Persönlichkeitsbildung unter und nimmt vor allen Dingen Rücksicht auf das organische Wachsen und Reifen der jugendlichen Intelligenz [97]).

Jedoch kann und darf der Entwicklungsprozeß in einem gewissen Sinn durch Einwirkung von außen gefördert und zu rascherer Entfaltung gebracht werden, wenn es ohne Gefährdung und Schädigung der organischen Reife geschehen kann. Diese Einwirkung auf das geistige Wachstum des Zöglings vollzieht sich eben durch die Tradition, die ihn einführt in das Kulturgut der Gemeinschaft, in die er hineingeboren ist [98]).

Die rechte Traditionsmethode aber ist die, die einerseits das vorhandene Bildungsgut seiner Bestimmung entsprechend

---

96) Ernst Vowinckel: Beiträge zur Philosophie und Pädagogik. Berlin 1912. — „Das pädagogische Denken." S. 150 f.

97) Vergl. „Erziehung und Leben." Ausgewählte Abschnitte aus den Werken v. Wilh. Rein, hrsg. v. Joh. Meyer. Leipzig, Reclam 1917, S. 32.

98) Siehe hierzu: Wilh. Münch, Zukunftspädagogik. S. 237 f.

überliefert und andererseits diese Ueberlieferung den individuellen Anlagen des Zöglings anpaßt und sie weislich höheren Zwecken unterordnet. Was A. H. Niemeyer [99]) von der Methodik des Unterrichts sagt, gilt in gleicher Weise von der Tradition: „Der rechte Unterricht wirkt immer zu gleicher Zeit intellektuell, ästhetisch und selbst moralisch und bildet den Lehrling nicht nur für die Schule, sondern für das Leben; macht ihn nicht bloß vielwissend, gründlich und gelehrt, sondern auch tüchtig für die Welt und verhilft seinem inneren Leben zugleich zu dem reinen Selbstgenuß dessen, was er weiß und vermag."

Dasselbe deutet Paulsen [100]) an, wenn er sagt: „Die Aufgabe des Unterrichts ist die Ausbildung der Kräfte der Intelligenz zur Fähigkeit, ihre Aufgaben im Leben aufs vollkommenste zu lösen."

Die Förderung der Intelligenzentwicklung des Jugendlichen durch die Tradition ist nicht nur erlaubt unter der erwähnten Voraussetzung, sondern sie ist geradezu eine Notwendigkeit. Notwendig ist die Tradition aus zwei Gründen: einem inneren und einem äußeren Grunde. Der innere Grund kann darin erblickt werden, daß der Zögling ohne die Tradition einmal des Besitzes wertvoller Kenntnisse nicht teilhaftig wird (materielle Bedeutung der Tradition), und daß er weiter nie zur vollen Reife und Entfaltung seiner Geisteskräfte gelangen, oder wenigstens nicht die Höhe erreichen kann, zu der ihn die Tradition erhebt (formale Bedeutung der Tradition). Ich darf mich hier wiederum auf Niemeyer [101]) beziehen, der zwar zugibt, daß der Jugendliche auch ohne Unterweisung sich einen gewissen Kenntnisschatz erwerben könne, daß er aber auch einer großen Menge Wissens verlustig gehe. Im zweiten Band seines Werkes [102]), an der Stelle, wo er sich über das Autodidaktentum verbreitet, läßt er sich noch deutlicher über Kenntniserwerbung ohne Tradition aus: „Indes lehrt doch auf der anderen Seite die Erfahrung, daß 1.) überhaupt nur wenige ausgezeichnete Köpfe (Genies für irgend eine Wissenschaft oder Kunst) gleichsam von der Natur selbst dazu bestimmt scheinen, auf diesem Wege zum Ziele zu gelangen; daß 2.) die Entbehrung alles

---

99) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Hrsg. v. Wilh. Rein. 2. Aufl. II. Bd. Langensalza 1884. S. 9. Erschienen in H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker. Eine Sammlung der bedeutendsten pädagog. Schriften älterer und neuerer Zeit. Hrsg. v. Fr. Mann.

100) Pädagogik S. 205. — Vergl. ähnliche Stelle S. 211.

101) A. a. O. I. Bd. S. 27.

102) S. 2.

Unterrichts mit einem fast unersetzlichen Zeitverlust verbunden ist, indem der Autodidakt oft auf den weitesten Umwegen zum Zwecke kommt, ohne dabei beträchtlich zu gewinnen; daß 3.) die große Menge mittelmäßiger Köpfe, welche gleichwohl für die menschliche Gesellschaft gar nicht unbrauchbar sind, abgeschreckt durch die Schwierigkeit, sich gar nicht bilden würde."

Der äußere Grund für die Notwendigkeit der Tradition ist schon in dem angeführten Zitate ausgesprochen: ohne Tradition geht eine Menge kostbarer Zeit verloren, die anderen Zwecken nutzbar gemacht werden könnte [103]).

Wir wollen annehmen, Pythagoras habe nach langer und mühsamer Denkarbeit seinen bekannten Lehrsatz gefunden. Wenn er ihn nun seinen Schülern mitteilte, brauchten diese eine viel kürzere Zeit, um ihn zu erfassen, als Pythagoras selbst, und konnten auf der so unter Führung eines andern erlangten Grundlage weiterbauen; auf diese Art und Weise sind sie dann weiter gekommen, als wenn Pythagoras sie nicht zur Erkenntnis seines Satzes geführt hätte und sie zum Finden auf sich selbst angewiesen geblieben wären.

Dieses einfache Beispiel zeigt deutlich den Vorteil der Einführung in das Erkenntnisgut einer älteren Generation, die viel Zeit erspart und auch dem Fortschritt der Erkenntnis die Bahn öffnet [104]). Wollte jeder immer wieder von vorne beginnen, ohne sich um die bereits durchschrittenen Entwicklungsstufen der Geschlechter vor ihm zu kümmern, so hörte aller Fortschritt auf, und die gesamte Kultur wäre in ihrem Voranschreiten gehemmt.

Damit ist auch ein Einwand abgewiesen, der nicht nur früher oft erhoben wurde, sondern dem man auch heute noch gelegentlich begegnen kann. Man sagt, daß wenigstens eine Wissenschaft unabhängig von der Tradition sei; die Mathematik. Auch wenn man zugeben wollte, Mathematik bedürfe vielleicht nicht der Tradition in dem Maße, wie beispielsweise griechische Grammatik oder Sanskrit, so steht es doch a priori fest, daß auch hier die Tradition eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat, insofern sie nämlich gewisse Hilfsmittel oder Kunstgriffe überliefert, die dem Mathematiker wesentliche Erleichterungen schaffen. Es braucht da keineswegs die eigene Arbeit ausgeschaltet zu werden, das will die Tradition niemals, sondern es gilt auch hier das Dichterwort:

---

103) Vergl. Jos. Göttler: System der Pädagogik im Umriß. 4. Aufl. München 1927. S. 14 f.

104) So auch Friedrich Schleiermacher, Erziehungslehre, hrsg. v. C. Platz. Berlin 1849. S. 10 f.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen!“

Windelband, an den wir diese Darstellung anschließen, hat einmal in seiner Wiener Rede gesagt: „Schon das Einfachste und Elementarste, die alltäglichen Künste des Lesens, des Schreibens und des Rechnens, die unsere Schule den kleinen Kindern beibringt, bedeutet ja nichts anderes als die Einführung in den großen intellektuellen Entwicklungsgang der Menschheit, welche alles dieses, was den neuen Menschenkindern so spielend zugeführt wird, in schwerer Arbeit und großer Bedrängnis erst hat erwerben müssen. Das sollte jeder, der diese Arbeit leistet, in seinem Gewissen sich vorhalten: daß er berufen ist, eine neue Generation in den geistigen Prozeß von Jahrtausenden aufzunehmen. Und was von diesem Einfachsten gilt, das gilt erst recht von allem Höheren und Besseren; denn nur aus der Geschichte stammen die Wertinhalte des Menschenlebens, zu deren selbständigem Ergreifen die Jugend herangebildet werden soll, und deshalb müssen wir den neuen Menschen sie historisch erleben und neu erzeugen lassen“ [105]).

Eine wertvolle Ergänzung zu diesen Windelband'schen Gedanken finden wir bei Herbert Spencer, der in seiner Erziehungslehre [106]), wo er über die Methoden zur Erziehung des Verstandes redet, die Forderung aufstellt, die Erziehung des Kindes müsse, historisch betrachtet, die Wiederholung der Erziehung des Menschengeschlechtes darstellen, d. h. das Zunehmen der Erkenntnisse im Individuum müsse ein Spiegelbild des Erkenntniswachstums im ganzen Menschengeschlecht sein. Die Begründung, die er für diese Förderung gibt, ist so interessant, daß ich es mir nicht versagen kann, sie in kurzen Zügen umschreibend anzuführen. Spencer setzt die Tatsache voraus, daß die Menschen gewisse Aehnlichkeiten, die sich sowohl auf das Aeußere, als auch auf Charaktereigentümlichkeiten beziehen,mit ihren Vorfahren aufweisen; daß sich ferner geistige Defekte und physische Abnormitäten bei aufeinanderfolgenden Gliedern einer bestimmten Familie im gleichen Alter bemerkbar machen. Nachdem er weiter darauf hingewiesen hat, daß sich in den Zügen einer Einzelperson diejenigen vieler verstorbener Vorfahren vermischt vorfinden, geht er zu den nationalen Typen über, wo eine Fortpflanzung der Gegensätze durch ganze Jahrhunderte zu bemerken sei. Man müsse sich hierbei vor Augen halten, daß diese verschiedenen Typen doch

105) Präludien II. S. 254.
106) A. a. O. S. 119 ff.

einem gemeinsamen Stamme angehört haben, „und daher die gegenwärtig so in die Augen springenden markanten Unterschiede zwischen ihnen durch den Einfluß von umwandelnden Umständen auf die Reihe von vielen Generationen entstanden sein müssen, deren jede die immer wachsenden Wirkungen auf ihre Nachkommen übertrug".

Wenn alles das wahr ist, meint Spencer, so folge daraus, daß sich auch in jedem Kinde eine Fähigkeit bilden werde, zu dem Wissen der Menschheit in derselben Stufenfolge wie diese selbst emporzusteigen. Selbst wenn die Ordnung oder Reihenfolge gleichgültig sei, so würde es doch eine merkliche Erleichterung für die Erziehung bedeuten, „den individuellen Geist durch die vom allgemeinen Geiste durchschrittenen Stufen hindurch zu leiten". Aber, so führt Spencer weiter aus, diese Ordnung sei nicht gleichgültig. Es sei vielmehr durchaus bewiesen, daß die historische Folge eine notwendige war, daß ferner die sie bestimmenden Ursachen sich auf das gesamte Geschlecht erstrecken. Aus der Tatsache, daß der Mensch mit seinem Streben, alle Dinge zu begreifen und mit seinem Erkennen zu umfassen, mitten in die Welt der Erscheinungen gestellt, erst nach langen Betrachtungen, Vergleichungen und Experimenten seine Erkenntnis von den einzelnen Gegenständen erlangt hat, zieht Spencer den Schluß, daß das obwaltende Verhältnis zwischen Geist und Erscheinungen so beschaffen ist, daß der Mensch auf keinem anderen Wege zu dieser Kenntnis gelangen kann, und daß auch jedes Kind nur auf dem gleichen Pfade zu ihr hingeführt werden muß, weil sein Geist in demselben Verhältnis zu den Erscheinungen steht, wie der der gesamten Menschheit.

Wir können nun, obwohl diese Trennung nicht den Anspruch wesentlicher Bedeutung erhebt, die immerhin zur Verdeutlichung der Begriffe dienende Unterscheidung machen zwischen einer direkten und indirekten Tradition. Unter direkter Tradition verstehe ich die bewußte und beabsichtigte Ueberlieferung der Traditionsmaterie mit dem Zweck, daß der Zögling sie erfasse und zu Persönlichkeitswerten umgestalte. Von dieser Art Tradition ist hier die Rede, womit die andere, die ich die indirekte Traditon nenne, für unsere Betrachtung ausscheidet. Ein Beispiel wird den Begriff der indirekten Tradition erläutern. Wenn wir an den italienischen Einfluß auf die Entwicklung der französischen Sprache denken, so sind vor allem die italienischen Feldzüge von Karl VIII. bis Franz I. zu erwähnen. Durch diese Berührung mit der fremden Kultur lernten die Fürsten auch den Ton an den italienischen Höfen kennen und gerieten immer mehr in Abhängigkeit von diesen

letzteren. So kommt es denn auch, daß italienische Sprachelemente im Wortschatz der Franzosen Aufnahme gefunden haben, wie z. B. altesse, courtisan, artisan, und daß einheimische Wörter nach italienischem Muster umgemodelt wurden. Meigret und Oudin schreiben noch croute, dagegen Ronsard bereits grotte, gemäß ital. grotta [107]). Diese Beeinflussung seitens der Italiener war natürlich keine beabsichtigte, wie ehedem im Zeitalter des Humanismus die byzantinischen Grammatiker in Italien wirkten (also direkte Tradition!), sondern hier liegt eben indirekte Tradition vor, die vollständig aus sich selbst heraus tätig war.

Im Anschluß an diese Ausführungen muß der Name eines Mannes erwähnt werden, der sich gerade mit den verschiedenen Arten der Tradition auseinandergesetzt hat: Giovanni Antonio Rayneri († 1867). In seinem Werke über die Erziehung [108]) stellt er uns die Tradition wie folgt dar: Die erste Lehrerin des Menschen ist die Natur, die Rayneri die Stimme Gottes nennt, die ständig mit uns redet. Wichtiger jedoch als sie ist eine andere Lehrmeisterin: die Erfahrung, die es nicht an ernsten und nachhaltig wirkenden Lektionen fehlen läßt. Aber, so führt Rayneri weiter aus, die Stimme der Natur einerseits würde von den meisten kaum gehört und die Lehren der Erfahrung andererseits würden schnell wieder vergessen werden, wenn sich beiden nicht zugesellte einmal der Umgang mit den Menschen und dann die Ueberlieferung. Rayneri vergleicht die menschliche Gesellschaft mit einer Schule, in der die einzelnen Menschen unsere Lehrer sind. Hinsichtlich der Lehrer unterscheidet er zwischen solchen, die es unbewußt und unbeabsichtigt sind, und anderen, deren Ziel und Wille es ist, die Menschen zu erziehen. Den Unterricht, der uns von den ersteren gegeben wird, nennt er den providentiellen Unterricht (indirekte Tradition!) und hält ihn für den wertvollsten und zugleich auch wirksamsten, da er sich nicht aufdrängt und die menschliche Freiheit und Unabhängigkeit unangetastet läßt. Bevor aber das Kind für diesen Unterricht empfänglich sei, müsse es von den Lehrern im eigentlichen Sinne des Wortes unterrichtet werden. Diese teilt Rayneri in 3 Gruppen. Es sind:

1.) die Familie,

2.) die Kirche und ihre Diener,

---

107) W. Meyer-Lübke, Historische Grammatik der französischen Sprache. Erster Teil: Laut- und Flexionslehre. 2. u. 3. Aufl. Heidelberg 1913. § 14. S. 13 ff.

108) G. A. Rayneri, Pädagogik in fünf Büchern. Aus dem Italienischen übersetzt v. A. Keel u. Fr. Kunz. Freiburg 1909. S. 339 ff. (In der Bibliothek der kath. Pädagogik Bd. XVI).

3.) die Lehrer, welche Familie und Kirche unterstützen und den wissenschaftlichen Unterricht (direkte Tradition!) erteilen. Die Tradition selbst zergliedert Rayneri in die sprachliche (Sprache), geschichtliche (Tatsachen) und doktrinelle oder wissenschaftliche (Prinzipien).

Wie vorhin gezeigt wurde, verlangt Spencer wie nach ihm Ziller und andere Pädagogen, daß das Kind die graduelle Entwicklung des menschlichen Wissens noch einmal durchmache, freilich in viel leichterer und schnellerer Weise, als ein älteres Geschlecht diese Kenntnisse erworben hat. Diese Forderung richtet sich gegen das voluntaristische und utilistische Verlangen unserer Zeit, den Zögling möglichst mit einer solchen historischen Tradition zu verschonen, wobei man mehr auf Willensschulung als auf Intelligenzausbildung schaut. Es schadet dem Ansehen der Tradition in keiner Weise, wenn man zugibt, daß der früher im Vordergrund gestandene Intellektualismus vielfach übertrieben war. Heute ist man daran, die Sache umgekehrt zu betreiben, was natürlich auch verfehlt ist. Das eine tun und das andere nicht lassen, wäre wohl die beste Lösung des Problems.

Die Tradition erst lehrt den Zögling das rechte Verständnis der Gegenwart und kommt so einem elementaren Bedürfnis der menschlichen Natur entgegen, die sich nicht mit der bloßen Wahrnehmung äußerer Erscheinungen begnügen, sondern auch die tieferen Gründe und die treibenden Kräfte erforschen will. Schon das kleine Kind nimmt sein Spielzeug auseinander, um zu sehen, wo die Ursache der Bewegung oder des Geräusches sich befindet. Wie wird erst da der Mensch, der seine Verstandeskräfte voll entfaltet, nach den letzten Gründen alles Werdens suchen! Darum will die Tradition ihm die Einsicht in das Keimen, Wachsen und Treiben seiner Zeit vermitteln, indem sie den Finger auf die Wurzel alles dessen legt, das sich in der Gegenwart dem Blicke darbietet [109]).

Es ist etwas Eigenartiges und Seltsames, daß Menschen, die von der Tradition gar nicht oder nur sehr wenig berührt worden sind, an allen Erscheinungen der Zeit, ich möchte sagen, mit einem starren Dogmatismus herangehen. Sie sind allzu leicht geneigt, alle Formen und Aeußerungen des täglich sich abspielenden Lebens als etwas Konstantes, Unabänderliches zu betrachten, ohne sich dabei bewußt zu werden, wie relativ im Grunde doch dieses alles ist.

---

109) Vergl. hierzu etwa Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Schulwesen. 3. Aufl. München 1909. S. 8.

Wem aber die Tradition, sei es die der Geschichte oder der Sprachen, den Blick geschärft hat, der weiß, daß alles, was er wahrnimmt, einmal nicht war und noch ständig dem Gesetze der Entwicklung unterworfen ist, daß alle Erscheinungen und Strömungen zeitgeschichtlich bedingt sind, und daß es unter anderen Umständen auch anders hätte sein können [110]). Die Tradition führt den Menschen, der an den Ufern steht und den Strom der Gegenwart dahinbrausen sieht, zu der Quelle, und von da aus kann er mit den Augen verfolgen, wie dieser Strom im Anfang aussieht, wie er wächst und breiter wird, wie er anschwillt und wieder abnimmt, wie er Windungen und Krümmungen macht, und wie es manchmal recht schwer zu bestimmen ist, wo er endlich einmal münden wird. Dieser Strom, um bei dem Vergleiche zu bleiben, kann sein die Zeit, in der wir leben, rein historisch betrachtet; kann sein die Philosophie mit ihren weitverzweigten Systemen, mit ihren Problemen und Lösungen; kann sein die Sprachwissenschaft im weitesten Umfange; kann ferner sein die Religion, die Kunst und Kunstwissenschaft, kurz alles, mit dem menschlicher Geist sich je befaßt. Die treibenden Ideen und wirkenden Kräfte werden letztlich dem Zögling aufgedeckt nur durch die Tradition, da sein Verstand noch in keiner Weise dazu fähig ist. Paulsen vergleicht in seiner Pädagogik den Menschen, der nur das hic et nunc sieht und nur dem Gegenwärtigen und Augenblicklichen verhaftet ist, mit einem, der nur die abgeschnittenen Blütenzweige eines Baumes sieht, ohne den Stamm, mit dem sie verbunden waren, und ohne die Wurzel, die sie nährte.

Wer von der Tradition angeleitet die Vergangenheit in ihrem tiefsten Wesen erfaßt, der kommt gleichsam wie von selbst dazu, auch sein Urteilsvermögen auszubilden und in objektiver Weise zu betätigen. Er sieht in dem Spiegel der Tradition das Relative und zeitgeschichtlich Bedingte im Flusse der Erscheinungen, erkennt, daß selbst die Menschen oft nicht frei waren in der Ausführung ihrer besseren Einsicht, sondern durch bestimmte Umstände gezwungen waren, so zu handeln, wie sie es eben taten. Diese Einsicht in die Relativität alles Gewordenen wird immer den Menschen davor bewahren, bestimmte Institutionen zu identifizieren mit den Vertretern dieser Einrichtungen, die vielleicht nicht immer so handeln, wie es ihr Amt gebietet. So läutert also die Tradition den Intellekt und verleiht ihm die Fähigkeit, zu einem verständigen und objektiven Urteil zu gelangen.

110) Siehe ähnl. Gedankengänge bei Paulsen, Pädagogik S. 275 f.

An dieser Stelle wird nun oft eingewendet, daß gerade, was das Urteilsvermögen des Menschen anbelangt, die Tradition nur schädlich wirke, weil durch sie dem Zögling eine bestimmte Meinung und Ansicht aufgenötigt werde, die seinem innersten Wesen durchaus fremd sei.

Rousseau hat bekanntlich diesen Einwurf am stärksten erhoben und am deutlichsten ausgesprochen: die gefährlichsten Geschichtsschreiber — er redet in diesem Zusammenhang von dem Studium der Geschichte — seien die, die Werturteile über historische Persönlichkeiten oder Tatsachen abgeben. Der Zögling solle selbst urteilen, nur so lerne er die Menschen kennen. Freilich, das wird niemand leugnen wollen, mit dem Traditions-Akte ist immer ein Urteilen seitens des Lehrers verbunden, und man kann, glaube ich, weder Geschichte noch sonst etwas tradieren, ohne etwas vom eigenen Wesen oder eigener Ansicht einfließen zu lassen. Das ist aber keineswegs ein Nachteil der Tradition, sondern gereicht ihr vielmehr zum Vorzug. Natürlich, das ist selbstverständlich alles cum grano salis zu verstehen: der Lehrer darf niemals bei der Tradition den Kindern seine eigene Meinung aufzwingen wollen, wohl aber ist sein Urteil, in der rechten Weise vorgetragen, der sichere Steg, der über einen reißenden Bach führt, denn nichts ist schwieriger, als richtig zu urteilen, und darin liegt die tiefste Tragik im Menschenleben, daß das gewissenhafteste Urteil sich schließlich doch noch als irrig erweist.

Ist der Zögling aber endlich zur vollen Entfaltung seiner Intelligenz gelangt, sodaß er dieses Steges kaum mehr bedarf, so soll trotzdem nicht das Urteilselement aus der Tradition verschwinden. Jetzt gibt das Urteil, das der Lehrer mit der Uebergabe des Wissensstoffes verbindet, dem Schüler Gelegenheit, dessen Fähigkeiten in dieser Hinsicht zu erproben, bei sich selbst sein Urteil neben das des Lehrers zu stellen und zu sehen, wo beide differieren und nötigenfalls sein Urteil stillschweigend zu korrigieren. So regt die Tradition den Intellekt in jeder Beziehung an und bewahrt ihn vor Stagnation. In diesem Zusammenhange sei ein Wort Paulsens angeführt: „Der historische Sinn ist das Verständnis für die Vergangenheit und die Ehrfurcht vor ihr. Wer der Geschichte andächtige Aufmerksamkeit schenkt, wer die Geschichte als die Offenbarung Gottes in der Menschheit betrachtet, der wird dadurch bewahrt vor leichtfertigem Wegwerfen des geschichtlich Gewordenen. Er wird das Wort Hegels verstehen, daß das Wirkliche vernünftig und das Vernünftige wirklich ist. Es ist eine Vernunft in den Dingen, eine größere Vernunft als die subjektive Vernunft des Individuums. Ein großer und einheit-

licher Sinn beherrscht die Geschichte wie die Idee ein Drama, mag es auch immerhin sein, daß es nie gelingt, ihn zu deuten“ [111]). Das bisher Ausgeführte gilt nicht nur von der Tradition der Geschichte im engeren Sinne, sondern von allem, was der menschliche Geist im Laufe der Zeit hervorgebracht hat. Alle diese Geistesgüter aber werden einem nachfolgenden Geschlechte überliefert von der Tradition, die Schleiermacher die „fortlaufende Tradition“ nennt. Auch er ist der Ansicht, daß sich die Angleichung an den Kulturbesitz der Altengeneration nicht bewerkstelligen läßt, ohne ein methodisch-technisches Verfahren anzuwenden. Er legt dar, daß eine bloß unabsichtliche Einwirkung diese Assimilation nicht vollziehen kann und nur teilweise wirksam ist. Was eine ältere Generation besessen, biete sich im Leben nur verschwommen und undeutlich dar, und es würde, wenn man es sich selbst überließe, „mehr und mehr mechanisch werden, unzureichend und abnehmend“. Mit Recht hält Schleiermacher die strengere pädagogische Form der Tradition für die allgemein wirksame, wogegen das andere Prinzip nur zur „laxen“ Erziehung führe [112]), und nach ihm soll die Tradition bewirken, daß der Mensch zu einem „lebendigen, d. h. genetischen Bewußtsein seiner Verhältnisse kommt“ [113]).

Für die formale Bedeutung der Tradition kommt besonders die Ueberlieferung der Sprachen in Frage, und an erster Stelle der Sprachen, die wir die klassischen zu bezeichnen pflegen. Auch sie laufen heute Gefahr, immer tiefer in den Hintergrund zu geraten, da unsere naturwissenschaftlich und technisch eingestellte Zeit in Verkennung ihres Wertes nichts mehr von ihnen wissen will. Und doch drückt sich das, was in alter Zeit erarbeitet worden ist, was zum Kulturgut der Menschheit gehört, kaum anderswo so deutlich aus, als in der Sprache. Alle unsere Kultur, auf die wir heute so stolz sind, geht in ihren Anfängen auf die Antike zurück, wobei ich nur an Philosophie und Kunst erinnern möchte.

Wo aber geht uns die Bedeutung der Antike besser auf, als in der Tradition ihrer Sprachen? Nicht nur ihres materiellen Wertes willen, der mag freilich nicht sonderlich groß sein, wohl aber wegen ihres formalen Wertes sollten die klassischen Sprachen wieder den Platz in unseren Lehrplänen einnehmen, der ihnen gebührt.

Jakob Grimm [114]) hat einmal die den Kern der Sache treffende Bemerkung gemacht, daß wir uns alle so in das

111) Pädagogik S. 372.
112) Erziehungslehre S. 163. 113) Ebenda S. 392.
114) Ueber Schule, Universität, Akademie. Berlin 1864. S. 230 f.

Altertum eingelebt hätten und so mit ihm verwachsen wären, manchmal ohne uns dessen bewußt zu sein, daß bei einem versuchten Losreißen von ihm „Stücke der eigenen Haut mit abgehen würden".

Er sieht in dem Altertum den erprobten Führer, „an dessen starkem Arm wir uns aus der eigenen Barbarei gewunden haben". Daher seien die klassischen Sprachen auch der Quell großer Bereicherung, insofern sie Sinn, Geist und Herz weckten und dem Menschen Kraft und Jugend einflößten. In der klassischen Literatur sei uns „Freiheit und Poesie" gegeben.

Einem so begeisterten Verteidiger des klassischen Altertums wird man gerne einige Uebertreibungen verzeihen. Aber selbst, wenn ein nüchtern denkender Geist die nötigen Abstriche gemacht hat, bleibt doch noch soviel übrig, daß die Tradition der klassischen Sprachen durchaus wertvoll ist für die intellektuelle Bereicherung unserer Jugend.

Zunächst erwächst uns aus der Sprachentradition die Kenntnis von dem Leben und Treiben eines Volkes, das wir nur mehr aus Büchern und Erzählungen kennen. Dadurch sind wir in der Lage, Zeit- und Geistesströmungen, die sich in unseren Tagen bemerkbar machen, zu vergleichen mit ähnlichen im Altertum, um so zu einem besseren Verständnis der Gegenwart vorzudringen. Ueber diesen Punkt jedoch ist im Vorhergehenden genugsam die Rede gewesen. Wichtiger ist, daß uns die Tradition dieser Sprachen eine Vorstellung gibt von den Ideenkreisen, in denen sich ein Volk bewegt hat, wodurch eine große Erweiterung des eigenen Horizontes erreicht wird, uns zugleich aber auch die Form für bestimmte Begriffe, Gedanken und Ideen mitgegeben wird. Dadurch wird nicht zuletzt das philosophische Denken gefördert, denn in allen Sprachen, auch in den neueren, steckt vor allem ein Stück Logik, weswegen auch das Studium der Grammatik einer fremden Sprache für die logische Schulung so wertvoll ist. Wir wissen aus der Geschichte der französischen Sprache, daß sich im Anschluß an Lancelots „Grammaire générale et raisonnée" (1660) die Philosophen der Grammatik angenommen und eine festgefügte Verbindung zwischen Denken und Sprechen hergestellt haben, die sich in Einfachheit, Klarheit und Regelmäßigkeit des Stiles äußerte [115]). Beim Studium der fremden Sprachen ist der Schüler gezwungen, seine ihm innewohnende natürliche Logik zusammenzunehmen und in Anwendung zu bringen. Der Geist wird biegsam und rege und hilft im Verein mit der Phantasie manche Schwierigkeit zu

115) W. Meyer-Lübke, Historische Grammatik. § 18. S. 18.

umgehen und über sie Herr zu werden. Nicht an letzter Stelle wird das Gedächtnis gekräftigt, und was sich an Früchten bei dem Studium der fremden Sprachen ergibt, kommt endlich auch der Muttersprache zugute.

Eine außerordentlich wertvolle Ergänzung zu der Darlegung über die Tradition der klassischen Sprachen und ihre Bedeutung für die intellektuelle Erziehung bietet das schon erwähnte Buch Rayneris, dessen Gedankengang im Folgenden gekennzeichnet werden soll, wobei ich mich eng an seine Ausführungen anschließe [116]).

Rayneri nennt die Tradition der Sprachen „eine Art philosophischen Lehrkursus zum gewöhnlichen Gebrauche". Auch er ist der Ansicht, daß dabei der Schüler die natürlichste und deutlichste Logik bemerke, weswegen das Sprachstudium die Grundlage des Unterrichtes bleiben solle.

Er fordert von einer fremden Sprache, daß sie weder zu schwer noch zu leicht sei; daß ferner die fremdsprachliche Literatur der eigenen Nationalliteratur nicht zu ähnlich und auch nicht zu unähnlich sei. Vielmehr soll sie von letzterer ausreichend verschieden und doch wieder mit ihr innerlich so verbunden sein, daß kein Bruch in die literarische Tradition der Nation kommt. Rayneri gibt jener Sprache den Vorzug, die einerseits so von der Muttersprache abweicht, daß der zutage tretende Unterschied die Aufmerksamkeit wachruft und sie zum Studium der grammatikalischen Gesetze hinführt, aber andererseits nicht so fremd ist, daß der Geist ihr hilflos und ratlos gegenübersteht. Wenn wir eine Sprache nähmen, welche in ihrem Aufbau, in ihrer Struktur zu sehr der Muttersprache ähnelte, würde sich der Schüler nicht in die Notwendigkeit versetzt sehen, Einblick in die Gesetze des inneren Lebens dieser Sprache zu erstreben und letztlich nur fremde Wörter l e r n e n. Dies ist nach seiner Ansicht der Nachteil der sogenannten modernen Sprachen. Hinzu kommt noch, daß eine moderne Sprache hinsichtlich der literarischen Tradition für diesen Zweck unbrauchbar ist, die nationale Literatur fortzusetzen. Dagegen sei die Tradition der lateinischen Sprache in jeder Weise zu empfehlen. Sie stünde zu allen europäischen Sprachen gerade in dem Verhältnis von Aehnlichkeit und Verschiedenheit, die für Zwecke der intellektuellen Erziehung wünschenswert sei. Vermittels des Lateinischen wurde die Gegenwart eng mit dem Altertum verknüpft, und es gab kein Mittel, das Altertum kennen zu lernen, wenn man nicht Latein verstand.

---

116) Pädagogik in fünf Büchern. S. 369 ff.

„Nun macht das Studium des Altertums mit Recht einen großen Teil der Erziehung der modernen Völker aus. Unsere Gedanken sind aus den Gedanken unserer Vorfahren entsprungen. Nehmen wir an, aus unserem Geiste würden alle Ideen verbannt, die wir den Alten entnommen haben: gewiß, wir würden erschrecken über das wenige, das uns bliebe! So sehr auch die Menschheit zuweilen sich anstrengen mag, sich in immer mehr Teile und Zeitalter zu spalten, von denen angeblich das zweite nichts dem ersten und das dritte nichts dem zweiten verdanken soll: es ist dies eine unmögliche Sache! Die Menschheit ist ein Ganzes, sie ist immer der eine und selbe Mensch, welcher die Jahrhunderte durchschreitet, und die Gedanken des reifen Alters entquellen denen ihrer Jugend. Nehmt dem Menschen das Gedächtnis, durch welches er seine Gedanken zusammenhält, machet, daß es mit dreißig Jahren genötigt sei, sich von den Gedanken der Vergangenheit loszumachen und das Gewebe von neuem zu beginnen: ihr werdet keinen Menschen mehr haben, sondern 3 oder 4 Kinder, denn jedes Zeitalter würde wieder mit Kindern beginnen.

Nehmt nun der Menschheit das Studium der Alten, zerreißt das Band, das die Gedanken der verschiedenen Jahrhunderte verbindet, und ihr werdet keine Zivilisation mehr haben; denn jedes Jahrhundert wäre genötigt, seinen Vorrat an Ideen sich aufs neue zu schaffen, und die Arbeit der Väter ginge für die Kinder verloren.“ Die alten Sprachen, sagt Rayneri, sind synthetischer als die modernen. Mit dem Material, das sie uns an die Hand geben, können wir uns den Zustand der Zivilisation der Antike gleichsam in unserem Geiste neu konstruieren. Um den Gedankengang der klassischen Autoren zu verstehen und tief in ihn einzudringen, muß sich der Studierende eine ganz neue Welt schaffen, die durchaus und in mannigfaltiger Weise verschieden ist von der ihn umgebenden. Es ist eine Welt, zu deren Wiederherstellung Vernunft, Gefühl, Phantasie und alle intellektuellen und ethischen Vermögen herangezogen werden müssen. Darum verstehe auch jener, der durch diese Tradition geübt sei, seine eigenen Gedanken klar und bestimmt zu äußern, sich selbst und andere Menschen zu schildern und andere Leute zu beherrschen, sie zu erfreuen und zu veredeln.

Im Anschluß hieran wirft Rayneri die Frage auf, ob denn nicht Uebersetzungen den gleichen Dienst tun würden wie das Studium der alten Sprachen selbst. Er muß natürlich aus den oben dargelegten Gründen diese Frage verneinen und Uebersetzungen, mögen sie auch noch so wortgetreu sein, ablehnen. Er entgegnet, daß Uebersetzungen das Altertum nicht voll-

ständig erkennen lassen und nur von ihm einen Widerschein oder Schatten geben. „Das Studium einer Sprache sagt uns viel mehr von einem Volke, einem Zeitalter, als alle Uebersetzungen zusamengenommen."

Selbst die vollkommenste Uebersetzung trage zwei unvermeidliche Fehler an sich. Der erste besteht darin, daß ihre Ausdrucksweise modern ist, der zweite, daß sie mit modernen Ideen gelesen werden, weshalb man keine getreue Wiedergabe der dem Altertum eigentümliche Gestalt erhalte.

Es folgt nun bei Rayneri eine Untersuchung über die Traditionsmethode der lateinischen Sprache, die in unserem Zusammenhang nicht interessiert.

Die Bedeutung der Tradition für die intellektuelle Erziehung besteht noch endlich darin, daß sie sich nicht begnügt, dem Schüler einen abgeschlossenen und abgerundeten Wissenskomplex zu überliefern, sondern ihn in der Uebergabe der überkommenen Erkenntnisse auch die Probleme schauen läßt, die noch zu keiner befriedigenden Lösung vorangeschritten sind. —

„Die Ueberlieferung der Wissenschaft besteht nicht nur in der Ueberlieferung eines festen Traditionsgutes und einer festen Technik, sondern in der Ueberlieferung der Probleme und des wissenschaftlichen Verfahrens, in der Erziehung zur Einsicht in das Werden der Wissenschaft und zur Fähigkeit, Neues zu produzieren" [117]). Dadurch wird das Interesse des Zöglings wachgerufen und er selbst vor Einseitigkeit bewahrt, der er, nur auf sich angewiesen, kaum hätte ausweichen können. Auf diese Weise erhält er ein buntes Bild von der Welt und dem Weben und Wirken in ihr und erhält den Antrieb, die eigenen Kräfte anzuspornen, nun auch seinerseits die ererbten Kulturgüter zu mehren und auszubauen, damit ein neues Geschlecht das Erbe der Väter antreten kann zu seinem Wohle und dem der ganzen Menschheit.

Was überhaupt Tradition und Gewinnung von Erkenntnissen auf Grund eigener Einsichtnahme anbelangt, so kann man allgemein sagen: Die Erkenntnis aus Tradition unterscheidet sich dadurch von der Erkenntnis aus Erfahrung (ἐμπειρία, αἴσθησις), daß die allgemeinen Begriffe wie ihre Kombination, die die Erkenntnis ausmachen, im ersten Falle ohne die sinnlichen Bilder erfaßt werden, aus denen sie ursprünglich, also bei dem Wesen (Menschen), das die Tradition des betreffenden Sachverhaltes eingeleitet hat (primus tradi-

---

117) Felix Behrend, Einführung in die Probleme der Hochschulpädagogik. München-Leipzig, Rösl u. Cie.. 1924. Auf S. 28.

tor), das also selbst die Erkenntnis der Tatsache nicht aus Tradition besaß, erkannt wurden, während hingegen bei dem Erkennen aus Erfahrung die geistigen Inhalte durch den Erkennenden selbst aus den Vorstellungsbildern heraus abstrahiert werden, diese Vorstellungsbilder also selbst mitgegeben sind. Es kann der Fall eintreten, daß, wenn man eine allgemeine Erkenntnis gewonnen hat, aus konkreten Einzelfällen selbst abstrahiert hat, diese konkreten Bilder dem Gedächtnis verloren gehen und nur der allgemeine Inhalt zurückgehalten wird. Man verliert dann zwar nicht die subjektive Ueberzeugung von der Wahrheit des betreffenden Inhaltes, wohl aber die Sicherheit im Vertreten dieser Erkenntnis anderen gegenüber, weil man dann nicht die Möglichkeit hat, sich das Erlebnis der Einsichtnahme (Erkenntnis des Sachverhaltes aus konkreten Einzeltatsachen) noch einmal zu verschaffen. Auch ist es unter solchen Umständen unmöglich, diese allgemeinen Erkenntnisse anderen lehrend beizubringen.

Endlich darf man nicht übersehen, daß die Tradition nicht nur der zu erziehenden Generation, sondern auch ihrer selbst wegen da ist. Nützlichkeitsfanatiker allerdings wollen das nicht gelten lassen, Traditionsfanatiker dagegen betonen es zu stark (pädagogischer Traditionalismus), daß die Tradition einen subjektiven Wert in sich begreift, der dann erfüllt ist, wenn das Erkenntniserbe die Jahrhunderte durchläuft, auch wenn die letzteren aus ihm keinen Nutzen ziehen sollten. Auch dieses subjektive Element des Traditionsbegriffes hat seine Berechtigung: alles Seiende, das in sich oder in seinen Wirkungen gut ist, hat ein Recht auf Fortbestand und Weiterleben. „Alles Lehren und Lernen arbeitet mit Werten, denen nicht genug getan wird, wenn man sie als Bildungsmittel, nur bestimmt im Subjekte etwas auszurichten, auffaßt, die vielmehr als ein Lehrgut zu gelten Anspruch erheben, welches erhalten und fortgepflanzt sein will“ [118]).

§ 12. Tradition und sittliche Erziehung.

Persönlichkeitsbildung ist die suprema lex der Tradition wie der Erziehung überhaupt. Spricht man im allgemeinen von Persönlichkeit, so denkt man gewöhnlich und in erster Linie an die ethische Persönlichkeit, weil gerade sie so offenkundig in die Erscheinung tritt. Ethische Persönlichkeit ist der Mensch, der unter Wahrung seiner individuellen Eigenart die in ihm schlummernden sittlichen Kräfte zur Entfaltung ge-

118) Otto Willmann, Didaktik. II. Bd. S. 23.

bracht hat, wobei er allerdings darauf achten muß, daß das im Vorhergehenden geforderte harmonische Verhältnis zu den anderen Anlagen und Fähigkeiten nicht gestört wird, andernfalls läge eine zu verurteilende Einseitigkeit vor. Persönlichkeit, speziell ethische Persönlichkeit zu werden, muß das Ziel aller Menschen sein, die diesen Namen mit Berechtigung tragen wollen [119]). Zwar ist die Realisierung des Begriffes der ethischen Persönlichkeit ein Ideal, aber wenn auch das Ideal selten ganz erreicht wird, so muß es wenigstens die Norm angeben, die alles menschliche Handeln bestimmt.

„Worin besteht das ursprüngliche Eigenwesen der Persönlichkeit, und wie verhält sich dasselbe zu allen möglichen sittlichen Zwecken und Inhalten?" Diese Frage ist nun dahin beantwortet, daß das Eigenwesen der Persönlichkeit in seiner Kraft besteht, allen Reizen durch Spannungen und folgende Lösungen so zu begegnen, daß jede derartige Bewegung neue sittliche Inhalte, neue Gesetzgebungen und, eingeschlossen darin, neue Zwecke erzeugt [120]). Und weiter: „Hier taucht für unsere Gedankenführung zum ersten Male der Begriff der Pflicht auf, der als sittliches Urteil ‚du sollst' lautet und aus dem Erlebnis der nicht überwundenen Spannung hergeleitet ist. Der Grund der Persönlichkeit zeigt seinen Reichtum in den Augenblicken der Gefahr, so wie der Wunde die Fülle des Blutes, die besten Kräfte zuströmen, um sie zur Heilung zu bringen. Eine erfüllte Pflicht ist keine Pflicht mehr, eine bezahlte Schuld keine Schuld mehr. Ein Imperativ existiert nur so lange, als ihm nicht gehorcht wird: er ist nichts anderes als der Ausdruck der Stockung im Zufluß der Energien des Ich" [121]).

Dieser Energiezufluß soll dem Menschen, zumal dem jugendlichen, wesentlich erleichtert werden durch die Tradition. Freilich ist Niemeyer der Ansicht, daß die Sittlichkeit nie etwas sei, das dem Menschen von außen her gegeben oder von anderer Hand in ihm hervorgebracht würde. Vielmehr müsse sie aus der Tiefe des eigenen Wesens kommen und in Freiheit zur Tugend werden. Tugend könne nicht etwas Singuläres sein,

---

119) „Die Bereicherung und Verfeinerung des persönlichen Lebens kann nicht zur Aufgabe ernsten Strebens gemacht werden, ohne daß dabei bis zu dem sittlichen Kerne der Persönlichkeit vorgedrungen würde: die Tendenz auf den intellektuell-ästhetischen Ausbau des Inneren weist, wenn sie tief genug gefaßt wird, über sich selbst hinaus auf dessen ethische Gestaltung." Otto Willmann, Didaktik II, 20.

120) Ernst Vowinckel, Beiträge zur Philosophie und Pädagogik, Berlin 1912, „Zum Problem der Persönlichkeit" 119.

121) Ebenda 110.

wie etwa eine überlieferte Erkenntnis: sie sei das „geistige Leben" selbst, das den ganzen Menschen durchströmt und ihn zum sittlichen Handeln befähigt. Deshalb könne die Erziehung dem Zögling auch keinen sittlichen Charakter geben im eigentlichen Sinne des Wortes, sondern neben der Bewahrung und Pflege der unbewußten Gefühle für das Sittliche nur dreierlei tun: zunächst dafür sorgen, daß die im Zögling vorhandene Anlage für das Gute nicht verschüttet und zertreten wird und daß das Böse nicht erstarkt und sich im Charakter einnistet (negative oder indirekte moralische Erziehung). In zweiter Linie habe die Erziehung die Aufgabe, den Willen durch Aufstellung fester Regeln in die rechte Bahn zu lenken (Zucht oder Disziplin), und endlich solle die Erziehung durch Weckung und Befruchtung der Ideen, die das moralische Handeln zu seinem Ausgangspunkt nimmt, die unmittelbare Bildung des Innern in die Hand nehmen [122]). Sittlichkeit, darin stimmen wir Niemeyer zu, kann dem Zögling durch keine Erziehung und keine Tradition mitgeteilt werden, wenn nicht in ihm selbst die Anlage zu sittlicher Gestaltung der Persönlichkeit grundgelegt ist. Wohl aber fließen aus der Tradition, und darin besteht ihre Bedeutung für die sittliche Erziehung, der ethischen Anlage wertvolle und befruchtende Kräfte zu, und wenn sie aus ihnen ihre Nahrung zieht, kann sie sich entfalten zu einem mächtigen Baume, der Knospen und Blüten treibt.

Wenn wir mit Sawicki die Sittlichkeit als die „Herrschaft des Geistes über die Natur" definieren, so erwächst der Tradition die Aufgabe, einerseits alles fern zu halten, was diese Geistesherrschaft irgendwie gefährden könnte (negatives Moment), und auf der anderen Seite dieser Herrschaft die nötigen Mittel zu verleihen, um sich zu behaupten im Kampfe mit den dunklen Mächten (positives Moment). Es kann sich jedoch bei dem Aufweis der Bedeutung der Tradition für die sittliche Erziehung nur darum handeln, ganz allgemeine Richtlinien aufzustellen, denn das Innere eines jeden Menschen ist eine Welt für sich, die ein Eigenleben in stillster Verborgenheit führt und nur das Allgemein-Menschliche nach außen kundgibt. In seinem Roman „Die Masken Auverras" sagt Fred Nelius einmal: „Was wissen wir vom Kampfe derer, die zwischen Hell und Dunkel schwanken? Wir sehen immer nur die gerade Linie. Sie wird als Richtschnur eingehalten und gelebt von Kind zu Kindeskindern. Unser ganzes Leben ist darauf eingestellt. Es kennt kein Schwanken und kein Seitwärtsgleiten." Darum kann auch in diesem Zusamemnhange nur von der graden

122) Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. I, 144.

Linie die Rede sein, während das Besondere jeder Mensch mit sich abmachen muß.

Der erste Reiz, dem, wie Ernst Vowinckel sich ausdrückt, durch Spannungen und nachfolgende Lösungen begegnet werden soll und der zweifellos auch die größte Gefahr für die Gestaltung und den Fortbestand der sittlichen Persönlichkeit bildet, erwächst dem Individuum aus einem Geschenke, das die Natur einem jeden in die Wiege legt, aus der Leidenschaft. An und für sich ist die Leidenschaft etwas Indifferentes, also weder sittlich gut noch schlecht, wenn auch bei ihr ein gewisser Zug nach unten nicht zu leugnen ist. Leidenschaft kann eine hohe und heilige Gabe sein, und ein Mensch ohne Leidenschaft wäre ein Unmensch im negativen Sinne des Wortes. Es kommt aber darauf an, das dominium voluntatis über sie zu befestigen.

In den ersten Jahren lebt das Kind dahin, ohne sich der Gewalten bewußt zu sein, die in seinem Innern noch schlummern. Aber dann kommt der Zeitpunkt, wo der junge Mensch seine Kräfte erstarken fühlt, wo der Körper sich mehr und entwickelt und ein ganzes Heer niegekannter Regungen aufsteht und nach Entladung strebt. Wie einst der römische Pöbel auf dem Forum „panem et circenses" verlangte, so erhebt sich auch in dem jungen Menschen die Leidenschaft und fordert gebieterisch Nahrung und Spielraum. Jetzt ist es für die Tradition Zeit, hier helfend einzuspringen und die Reize durch Spannungen zu hemmen. Das tut sie zunächst dadurch, daß sie der Phantasie ein Brot bricht von anderer Beschaffenheit als das, welches diese, von der Leidenschaft aufgestachelt, verlangt und so die geistigen Kräfte und Energien ableitet. Durch die Tradition der Geschichte, der Sprachen und anderer Erkenntnisgüter wird eine andere Welt aufgebaut, in der die Phantasie des Zöglings Raum genug zur Betätigung hat und geklärt und geläutert wird durch die geistige Sphäre, in die sie durch die Tradition hineingehoben wird.

Rousseau offenbart einen kundigen Blick, wenn er sagt, man müsse den jungen Leuten in der kritischen Zeit des Jugendalters Schauspiele vorführen, die sie anziehen und festhalten, nicht aber solche, die sie aufregen. Der in den jungen Menschen aufkeimenden Sinnlichkeit solle entgegengewirkt werden durch Gegenstände, die ihre Einbildungskraft ablenken [123]). Was Rousseau von Schauspielen sagt, gilt natür-

123) „Quand l'âge critique approche, offrez aux jeunes gens des spectacles qui les retiennent, et non des spectacles qui les excitent: donnez le change à leur imagination naissante par des objets qui, loin d'enflammer leurs sens, en répriment l'activité." Emile, Livre IV.

lich auch von allem, womit die Phantasie durch die Tradition beschäftigt wird. Ein Mensch, der sich selbst überlassen wäre in dieser Periode des Wachsens und des Reifens, könnte nur schwer seine Phantasie freihalten von Dingen, die die Leidenschaften nähren. So aber wird er durch die Tradition gezwungen, seine Aufmerksamkeit auf höhere, geistige Gegenstände zu konzentrieren, wodurch den Reizen eine wirksame Spannung geboten wird, die Stärke der Leidenschaft abnimmt und so von selbst die Lösung eintritt.

Aber die Tradition bleibt keineswegs dabei stehen, nur die Gefahren, die von der Leidenschaft her drohen, abzuschwächen, sondern sie arbeitet auch positiv und macht durch die Läuterung der Phantasie die Kraft der Leidenschaft hohen Zielen nutzbar. Sie erweckt in dem Zögling das Verständnis und die Liebe für alles Hohe und Schöne, und wie bei einem Stauwerk die Wassermassen durch eine Schleuse zurückgehalten werden und erst, wenn diese geöffnet wird, sich mit Gewalt in die vorgeschriebenen Bahnen ergießen, so stellt auch die gezügelte Leidenschaft eine Kraft dar, die als Begeisterung auch das Höchste wagt und alle Hindernisse auf dem Wege zu sittlicher Vervollkommnung überwindet. Die Tradition ist der nie versiegende Born, der in seinem Schoße alles das birgt, was Menschengeist gedacht und fortgepflanzt hat, um das Leben in einen verklärenden Glanz zu tauchen. Wie viele hochgesinnte Menschen sind im Laufe der Jahrhunderte hingerissen worden von dem Strome der Begeisterung für unsere herrlichen Kulturgüter, die unsere Altvorderen uns geschenkt haben! Darum muß auch die junge Generation mit Liebe und Begeisterung zu diesem Erbe durch die Tradition erfüllt werden, um sich selbst auf die größte sittliche Höhe zu schwingen und auch andere mit nach oben zu ziehen.

Um die Kraft der Leidenschaft zu zügeln, die Phantasie zu läutern und die Begeisterung auf höhere Ziele zu lenken, ist ein fester, unbeugsamer Wille nötig, dem jedoch die Einsicht in die sittlichen Zweckzusammenhänge vorausgehen muß. „Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat, so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine gewisse Aeußerlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht samt dem ihr angemessenen Wollen im Gemüte des Zöglings hervorzubringen“ [124]). „Also, daß die Ideen des Rechten und Guten, in all ihrer Schärfe und Reinheit, die eigentlichen

124) Joh. Friedr. Herbart, Pädagogische Schriften. I. Bd. S. 28.

Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimmen, mit Hintansetzung aller anderen Willkür — das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung“ [125]).

Die erste Voraussetzung also für die Betätigung des Willens ist die klare sittliche Einsicht. Nicht blind darf der Wille walten, sondern er muß gelenkt werden von der sittlichen Vernunft. Diese sittliche Vernunft kann nun gebildet werden durch die eigentliche sittliche Tradition, die dem Zögling Grundsätze des praktischen Handelns übermittelt, die dem Willen die Direktive geben. Rayneri stellt z. B. die Persönlichkeit Jesu Christi als sittliches Vorbild hin, „um den Menschen die Möglichkeit der Tugend und den Weg zu zeigen, den derjenige zu gehen hat, welcher den Zweck seiner Schöpfung erreichen will“ (historisches Beispiel). Er betrachtet als sittliches Erziehungsmittel den Unterricht, das Beispiel und die Autorität, welch letztere in ganz besonderer Weise für die ethische Erziehung in Betracht kommt.

Wenn wir von dieser Art Tradition absehen und unseren Traditionsbegriff im Auge behalten, so können wir sagen, daß die Ueberleitung bleibenden Wissensstoffes schlechthin fähig ist, auch ohne direkte Ueberlieferung sittlicher Maxime, Vorschriften und Vernunftbeweise für eine bestimmte ethische Norm dem Zögling sittliche Hellsichtigkeit und Willensbildung zu vermitteln. In der Erziehung zur rechten sittlichen Einsicht und Erkenntnis besteht die Hauptaufgabe des Pädagogen. Kant sagt in seiner Schrift: „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“, daß moralische Erziehung nicht von der Besserung der Sitten, sondern von der „Umwandlung der Denkungsart“ ihren Ausgangspunkt nehmen müsse. Zu diesem Behufe empfiehlt er, den Kindern das Beispiel guter Menschen vor Augen zu führen und sie auch den sittlichen Wert derer Handlungen beurteilen zu lassen, damit sie in der Lage seien, die echten Triebfedern sittlicher Taten aufzudecken. So können die Kinder erkennen, welch gewaltiger Unterschied besteht zwischen einem Menschen mit äußerlich guten Sitten und einem wirklich sittlich guten Menschen, oder wie Kant sagt, zwischen einem homo bene moratus und einem homo moraliter bonus.

Durch die Uebergabe des Wissensstoffes und der überkommenen Kulturgüter schärft die Tradition den Blick für den von Kant dargelegten Unterschied zwischen bene moratus und

125) Ebenda S. 29.

moraliter bonus und übt deshalb auf die sittliche Ueberzeugung des Zöglings einen bestimmenden Einfluß aus. Aus sich selbst heraus vermag der Jugendliche nur in den wenigsten Fällen zu einer objektiven Beurteilung sittlicher Phänomene zu gelangen, da entgegenstehende Neigungen, wie Interessen und Triebe den Blick für das sittlich Gute trüben und den Willen in eine Richtung drängen, die sich bei ruhiger, leidenschaftsloser Ueberlegung als eine irrige und falsche erweisen würde. Die direkte Vermittlung ethischer Normen und Maxime dürfte für diesen Zweck kaum geeignet sein, da hierbei die Heteronomie und das Moment der Autorität zu sehr im Vordergrunde stehen und den Zögling zum Widerstand reizen. Mit dieser Art sittlicher Tradition ist schon viel gesündigt worden, und man muß unbedingt Bopp zustimmen, der sagt: „Sind die sittlichen Gebote durch Eltern und Schule unpädagogisch an das Kind übermittelt worden, so werden sie jetzt leicht dem Versuch, die unliebsame Kindheit zu verdrängen, mit zum Opfer fallen. Denn der Jugendliche liebt alles das nicht, was ihn zu sehr an die Kindheit erinnert. Dazu kommt, daß die Gebote so streng heteronom klingen, während der Jugendliche so selbstbewußt autonom ist [126])."

In der Tat, die meisten sittlichen Entgleisungen kommen in vielen Fällen daher, daß besonders die Eltern von einer wirklich pädagogischen sittlichen Unterweisungskunst nicht die leiseste Idee haben. Wir wollen doch vor diesem Faktum nicht die Augen schließen und uns ruhig eingestehen, daß man die Erziehung der Jugend mit der Erziehung der Eltern beginnen muß. — Dem Jugendlichen sittliche Erkenntnis dadurch vermitteln zu wollen, daß man auf andere Menschen als Vorbild und Beispiel hinweist, halte ich deswegen nicht für angezeigt, weil der junge Mensch damit erst recht zur Opposition veranlaßt wird, wie jeder, der die Kinderpsyche kennt, aus Erfahrung weiß. Natürlich soll hier nicht das Kind mit dem Bade ausgeschüttet werden, auf sittliche Beispiele kann man hinweisen, aber nicht so, daß man die als Vorbild hingestellte Persönlichkeit für das exemplar virtutum ausgibt und dem Jugendlichen die Entfernung zeigt, die ihn noch von diesem Idealbild trennt und ihn dadurch nur entmutigt.

Allen diesen Schwierigkeiten geht die Tradition aus dem Wege. Durch die Aufweisung des Gesetzmäßigen im Wandel der Geschichte, durch die Zurückführung sprachlicher Er-

---

126) Linus Bopp, „Das Jugendalter und sein Sinn" (eine Jugendurkunde zur Grundlegung der Jugendführung). Freiburg 1926, 165.

scheinungen auf zugrunde liegende allgemeine Prinzipien läßt sie dem Jugendlichen die Ahnung aufdämmern, daß der Mensch mit seiner vermeintlichen Autonomie doch in irgend einer Weise von höheren Gewalten abhängig ist und sich auch in seinem sittlichen Denken ewigen Gesetzen zu beugen hat. Auch die Tradition weist den Zögling auf Beispiele hin, die ich aber zum Unterschied vom Beispiel als sittlichem Vorbild kognitive Beispiele nennen möchte. Rayneri redet in seiner Pädagogik vom „historischen" Beispiel, welcher Begriff mir jedoch zu eng erscheint.

Wenn ich, um ein solches kognitives Beispiel anzuführen, dem Zögling die Geschichte des Kampfes zwischen Imperium und Sacerdotium, näherhin den Streit zwischen Gregor VII. und Heinrich IV. tradiere, so kann ich ihm zeigen, daß die Härte, mit der diese beiden Exponenten ihrer Zeit aufeinanderstießen, nur ihrer beiderseitigen sittlichen Ueberzeugung entsprang, die jedem das Recht zusprach, so zu handeln, wie sie es getan haben. Ich kann dabei dem Zögling klar vor Augen führen, daß schließlich jeder Mensch, wie diese beiden Männer, Recht hat im Rahmen seiner Voraussetzungen, daß aber auch jeder Mensch die sittliche Pflicht hat, diese Voraussetzungen auf ihre Berechtigung hin zu untersuchen und nötigenfalls seine Anschauungen zu korrigieren. Für das kognitive Beispiel in der Tradition spricht ferner der Umstand, daß es ganz nüchtern und unparteiisch Menschen und Charakter darstellt und objektiv beleuchtet, während die Handlungen um uns lebender Menschen nach ihrem sittlichen Wert durchaus nicht so einfach zu beurteilen sind, und die wahren Beweggründe einer Tat meistens im Dunkeln liegen.

Schon Montaigne vertritt die Ansicht, daß sich an gewissen Begebenheiten und Beispielen der Geschichte, weniger durch eigenes Vorleben seitens des Lehrers, am besten die sittlichen Lehren erkennen und begreifen lassen. Dadurch könne der Zögling am leichtesten unterwiesen werden, worin die verschiedenen sittlichen Tugenden: Tapferkeit, Mäßigkeit, Gerechtigkeit, Bescheidenheit usw. bestehen und welchen Wert sie haben. So gelangt der Schüler zum Nachdenken über sich selbst und schließlich auch zur Selbsterkenntnis, die der Anfang aller Sittlichkeit ist, und die dann auch den Willen in die richtige Bahn lenkt.

Was die Willensschulung als solche anbelangt, so wird durch die Tradition der Zögling gezwungen, das geistige Augenmerk auf den dargebotenen Wissensstoff zu richten und in langer Uebung sich die Traditionsmaterie anzueignen. Gerade die Tradition der klassischen Sprachen erfordert auf der Seite

des Zöglings Energie und Ausdauer, um das Lehrgut zu erfassen, und diese fortdauernde Energiebetätigung lehrt den Zögling, seine Bequemlichkeit und geistige Trägheit zu bekämpfen und schafft so ein ausgefahrenes Geleise, das die Willensaufbietung gegenüber Schwierigkeiten aller Art ungemein erleichtert. Montaigne hat ein spielendes Lernen mit Ausschluß jedes Zwanges empfohlen. Das war ein großer Mißgriff seinerseits, der nur verständlich ist vom Standpunkte der Polemik gegen den damals herrschenden pädagogischen Traditionalismus. Ein Mensch, dem in seiner Jugend Kenntnisse spielend tradiert werden, kennt nie den Begriff treuester Pflichterfüllung, erst recht nicht, wenn die Pflicht einmal sehr schwer erscheint. Schon aus diesem Gesichtspunkte heraus ist die Tradition ein wertvolles Mittel zu sittlicher Vervollkommnung.

Das Willensvermögen im Menschen, das durch die Tradition entfaltet und geübt wird, ist nun aber zu einem großen Teile abhängig und beeinflußbar durch eine Anlage, die wiederum einem jeden in der einen oder anderen Form eignet: von seinem Temperament, auf das die Tradition genau Rücksicht nehmen muß wie auf Leidenschaft und Wille. Das Temperament ist die Einheit der Grundstimmungen im Menschen, es ist eine Gemütsanlage, die nicht überall dieselbe ist, sondern sich richtet nach verschiedenen Faktoren wie Abstammung, Vererbung, Geschlecht, Alter und Umgebung. Das Temperament ist, wie einmal jemand gesagt hat, gewissermaßen das geistige Antlitz des Menschen, das dessen Eigenart widerspiegelt. Wie es nun ein doppeltes Gesicht gibt: ein vorübergehendes und ein bleibendes, so kann auch das geistige Antlitz ein zweifaches sein und dargestellt werden von den augenblicklichen und vorübergehenden Stimmungen und Gefühlen und von der bleibenden dauernden Beschaffenheit des Gemütes, und das eben ist das Temperament.

Es erhebt sich hier die grundsätzliche Frage, ob überhaupt die Tradition auf das Temperament des Zöglings irgendwelchen Einfluß haben kann, oder ob sie es nur als eine Gegebenheit hinnehmen, darauf Rücksicht nehmen muß, ohne imstande zu sein, irgend etwas daran zu bilden und zu formen.

Da muß man nun sagen, daß das Temperament freilich eine Gegebenheit ist, die dem ganzen Wesen eines Menschen eine bestimmte Note verleiht, und es gibt nichts in der Welt, das eine solche Einwirkung auf das Temperament hat, daß es dies von Grund auf umgestalten oder sogar in sein Gegenteil verkehren könnte. Aber das läßt sich nicht leugnen, daß die Erziehung, speziell die Tradition, einen großen Einfluß auf

die Gestaltung des Temperamentes hat, indem sie dem jüngeren Menschen vermittelst des kognitiven Beispiels zeigt sowohl das Gute, als auch das weniger Gute in seiner Gemütsbeschaffenheit und ihn dadurch veranlaßt, über sich nachzudenken und an sich zu arbeiten. Läßt sich dann auch nicht der einmal gegebene Grundzug seines Temperamentes verändern, so können doch wenigstens die guten Elemente in demselben gepflegt, die anderen dagegen außerordentlich zurückgedrängt werden.

Wie aber vollzieht sich genauer die Beeinflussung des Temperamentes durch die Tradition?

Um diese Frage zu beantworten, soll jedes der verschiedenen Haupttemperamente betrachtet und an ihm die Einwirkung der Tradition aufgezeigt werden [127]).

Es gibt Menschen, die eine große Empfänglichkeit besitzen für alles, was von innen oder außen an sie herantritt. Schnell sind sie von einer Idee begeistert, und ihre Begeisterung läßt Hemmnisse und Schwierigkeiten gering erscheinen, wie ja überhaupt die optimistische Weltauffassung ein besonderes Kennzeichen dieses Temperamentes ist. Das sind die Sanguiniker, die Heißblütler und Feuergeister. An und für sich sind diese Menschen liebenswert, aber das Temperament hat auch seine Schattenseiten. Es fehlt ihm etwas, das genauer betrachtet eigentlich die Hauptsache ist: anhaltende Energie und Ausdauer. In Augenblicken weihevoller Stimmung wird ein Vorsatz, ein Entschluß gefaßt, aber es fehlt die nachwirkende Kraft, die auch dann noch bleibt, wenn die erhebende Stimmung einer mehr prosaischen Wirklichkeitsauffassung Platz gemacht hat.

Die Tradition zeigt einem solchen Charakter, daß auflodernde Begeisterung eine gewaltige Kraft zur Erreichung eines hohen Zieles ist, daß sie aber auch gepaart sein muß, mit kraftvoller Ausdauer, soll sie nicht wie ein Strohfeuer in sich zusammenbrechen. In der Tradition erkennt der Jugendliche, daß alles Große in der Weltgeschichte nur durch Ausdauer und ständigen Kampf gegen die eigene Bequemlichkeit erreicht worden ist, wie ihm die großen historischen Persönlichkeiten es zeigen. Die Sprachentradition läßt es aber auch nicht an der nötigen praktischen Uebung fehlen, zumal nicht die Ueberlieferung des Lateinischen und Griechischen. Wer hier gelernt hat, Schwierigkeiten mit Ausdauer zu überwinden, dem wird es auch nie an der sittlichen Kraft gebrechen, anders-

127) Lediglich der Kürze halber wurde die alte Temperamentenlehre beibehalten, die doch auch ihr Gutes hat.

artige Hemmnisse und Gefährnisse zu bestehen, um so eine voll ausgeglichene Persönlichkeit zu werden.

Das Gegenstück, ich möchte sagen das Gegenteil dieser Gemütsart, des sanguinischen Temperamentes, ist das sog. melancholische. War für jenes eine durchweg heitere und optimistische Stimmung und Auffassung des Lebens typisch, so ist bei diesem eine gedrückte Stimmung und damit verbunden eine pessimistische Lebensanschauung vorherrschend. Den Vertretern des melancholischen Temperamentes ist es nicht gegeben, sich schnell für eine Idee zu erwärmen, und ihr Pessimismus unterdrückt die Unternehmungslust. So bleiben Melancholiker in der Regel Leute, deren Blick nach innen gerichtet ist, und die deshalb auch vielfach vom Leben überrannt werden, weil sie nicht die Kraft aufbringen, mit einem gesunden Optimismus die Dinge anzugreifen und mit ihnen fertig zu werden. Da kommt nun wieder die Tradition und nimmt sich ihrer hilfreich an. Kein anderes Temperament ist auch so auf die Unterstützung der Tradition angewiesen, als gerade das melancholische. Der Melancholiker ist zu sehr nach innen gekehrt, als daß er seinen Blick auf das richten könnte, was ihn zu einem Menschen mit Wirklichkeitssinn machen würde. Die Tradition reißt den Melancholiker aus der Reflexion seiner selbst heraus, indem sie ihn mitten in eine bewegte Welt stellt und ihm Stoff genug zur Ablenkung bietet. Sie zeigt ihm das emsige Arbeiten und Schaffen der Geschlechter, die, statt nur augenblicklichen oder auch dauernden trüben Stimmungen zu leben, auf die geistige Bereicherung der nachfolgenden Generationen bedacht waren. Das trägt dazu bei, auch seinen Unternehmungsgeist zu wecken in dem Verlangen, auch seinerseits am allgemeinen Kulturfortschritt zu arbeiten an der Stelle, auf die ihn das Leben gestellt hat, und in sich die sittliche Idee zu verkörpern. Auch hier bewährt sich die Tradition der Sprachen in hervorragender Weise. Neben dem Moment der Ablenkung gibt sie dem Melancholiker Gelegenheit, sich immer wieder zu ernstem Tun aufzuraffen und geistige Anstrengung zur Erfüllung seiner Pflicht zu unternehmen. Im kognitiven Beispiel sieht er ferner, daß Pessimismus nicht die Welt erobert, zumal nicht, wenn einmal die sittliche Pflicht große Opfer fordert, und daß Schwermut nicht das geeignete Mittel ist, große Aufgaben im Leben zu lösen. Wenn sich dann in einem solchen Menschen auch nur das Verlangen regt, über sein Temperament zu herrschen und das Nachteilige desselben aus seinem Persönlichkeitsbilde auszumerzen, so ist damit schon viel gewonnen. Mit der Zeit kann er es so schon lernen, seinen Willen zu gebrauchen, um ein Mensch zu werden, der

unabhängig von Stimmungen und Temperament seinen Platz in der Welt auszufüllen vermag. Börne hat einmal gesagt: „Wer in der wirklichen Welt arbeiten kann und in der idealen leben, der hat das Höchste erreicht". In der Welt der rauhen Wirklichkeit zu arbeiten, so zu arbeiten, wie es die Vätergeneration getan, um uns einen so köstlichen Wissensschatz zu hinterlassen, das lehrt die Tradition den Melancholiker. Das ist auch das Allheilmittel für alle Melancholie. Zugleich aber weist die Tradition darauf hin, daß dazu kommen muß ein Sinn, eine Begeisterung für alles Hohe und Schöne, eine Liebe zu den Idealen, besonders den sittlichen, in deren Welt der Mensch atmen und leben soll, damit sein Blick von dem kleinen endlichen Ich losgerissen wird zu dem weiten, herrlichen Universum menschlichen Geistes.

Eine ähnliche Aufgabe erwächst der Tradition bei den Vertretern des phlegmatischen Temperamentes. Diese lieben den trägen ruhigen Ablauf des Lebens und scheuen nichts mehr, als aus ihrer Ruhe aufgerüttelt zu werden. Der Phlegmatiker ist nicht der Mann, große Lebensaufgaben in Angriff zu nehmen, da ihm die dazu notwendige Initiative und Energie fehlen, und er eine mechanische Beschäftigung allen erfinderischen Tätigkeiten vorzieht. Allerdings besitzt er wieder die Ausdauer, die der Sanguiniker vermissen läßt.

Was die Tradition hier zu tun hat, ist klar. Sie legt an den großen Ereignissen der Weltgeschichte dar, daß das Phlegma nicht dazu angetan ist, den allgemeinen Kulturfortschritt zu fördern und die Menschheit um ein großes Stück auf diesem Wege voranzubringen. Wer ein hohes Ziel erreichen will, der darf nicht in einer sozusagen passiven Stellung verharren, sondern er muß aus sich herausgehen und mit Wagemut die Hand ans Werk legen. Die Tradition der Sprachen setzt die gleichsam ruhende Phantasie in Bewegung und reizt sie an, der auftauchenden Schwierigkeiten auf diese oder jene Weise Herr zu werden. Ganz gut kann dadurch der Scharfsinn zur Analyse und der Tiefsinn zur Synthese geweckt und geübt werden, wenn der Phlegmatiker einsieht, daß man ohne Willensanstrengung nicht zum Ziele kommt.

Im Gegensatz zum letztgenannten hat das cholerische Temperament eine größere Beweglichkeit. Energie und Wille zur Ueberwindung von Schwierigkeiten sind wohl ausgebildet, da dem Choleriker ein großes Maß von Selbstbewußtsein eigen ist. Darin liegt aber auch zugleich seine Schwäche. Infolge seines Selbstgefühls ist er leicht arrogant und befehlshaberisch, in seiner Energie und Ausdauer vielfach eigensinnig und starrköpfig.

Er lernt aus der Tradition, daß die großen historischen Persönlichkeiten zwar unternehmend und in ihren Willensentschlüssen fest gewesen sind, daß sie sich aber auch nicht der besseren Einsicht anderer verschlossen haben, wenn sie einmal im Irrtum waren. Dadurch ist manches Unheil vermieden und viel Gutes erreicht worden. Die Tradition führt ihn an das Meer des Wissens heran und läßt ihn die Kleinheit des eigenen Geistes ahnen gegenüber der Universalität der überlieferten Kulturgüter. Sie lehrt ihn so, sein Selbstgefühl auf angemessene Grenzen zu reduzieren und vermittelt ihm die sittliche Tugend der Bescheidenheit.

Das ist überhaupt der Segen, den die Tradition allen Menschen ausnahmslos in sittlicher Beziehung mitteilt; sie erzieht zur wissenschaftlichen Bescheidenheit und Ehrfurcht und Gerechtigkeit. Gerade die Ehrfurcht ist die sittliche Tugend, der alle anderen entspringen. Ein Mensch, der von Ehrfurcht beseelt ist vor dem Geisteserbe der früheren Geschlechter, wird es sich stets angelegen sein lassen dieses Erbe zu mehren und den folgenden Generationen getreu zu überliefern. Andererseits aber wird er beim Anblick der Fülle noch ungelöster Probleme in Vergangenheit und Gegenwart vor Stolz und Geistesüberhebung bewahrt und der Beschränktheit menschlichen Verstandes eingedenk bleiben. Die Tradition hütet ihn ferner vor Frivolität und Pietätlosigkeit gegenüber dem bewährten Alten und leitet ihn an, plötzlichen Neuerungen mit einem berechtigten kritischen Sinn gegenüberzutreten und nicht ohne weiteres das Ueberkommene ohne Prüfung zu verwerfen. Jeder muß sich der sittlichen Verantwortung bewußt werden, die er für sich und kommende Geschlechter trägt. „Für unsere Absicht, die ethische und persönliche Bedeutung der einzelnen Unterrichtsfächer herauszuheben, ist die Geschichte ein klares und angenehmes Beispiel. Das Werden und Vergehen der Völker, die Eigenschaften des Aufstiegs, die Tragödien des Unterganges, die Wechselwirkung zwischen den großen heroischen Gestalten und der Wucht des objektiven Geistes in staatlichen, rechtlichen und religiösen Verbänden: alles dies ist Gegenstand der geschichtlichen Unterweisung. Wer sich darin vertieft, wird von der Gewalt der sich äußernden Leidenschaften hingerissen, von der ehernen Festigkeit der geahnten Entwicklungsgesetze erschüttert und bei der Aussicht in die Zukunft des Menschengeschlechtes zur Verantwortlichkeit gestimmt [128])."

128) Ernst Vowinckel, Beiträge, „Wesen und Zweck der höheren Schule" 220.

Gerade bei der Tradition der Geschichte fällt die Bedeutung für die sittliche Erziehung besonders in die Augen. Theodor Waitz macht in seiner Pädagogik [129]) darüber einige interessante Ausführungen, die es verdienen, kurz erwähnt zu werden. Ausgehend von der Tatsache, daß der erste Zweck des Unterrichtes die Vermittlung von Vorstellungen, Begriffen und Gedankenreihen sei, erklärt er, es könne deshalb leicht der Anschein erweckt werden, als sei der Hauptzweck des Unterrichtes, in unserem Falle der Tradition, die materiale und formale Ausbildung der Intelligenz. Demgegenüber betont er scharf den „gemütsbildenden" Wert des Unterrichts, wobei er besonders die Tradition des Geschichtsstoffes im Auge hat. Für das Kind, selbst für den schon reiferen Knaben, sei noch kein Verständnis für das intellektuell bildende Element der Geschichtstradition vorhanden, das könne man nur von einem erwachsenen und reiferen Menschen erwarten. Deshalb müsse der ethische Gesichtspunkt bei der Ueberlieferung der geschichtlichen Traditionsmaterie ausschlaggebend sein.

Das Kind, das abstrakter Auffassung noch nicht fähig sei, halte sich immer an das Konkrete und am meisten Auffallende, woraus folge, daß es sein Interesse nicht gleich einem ganzen Volke zuwende, da zur Erfassung der nationalen und kulturellen Eigentümlichkeit schon ein höheres Anschauungs-, Denk- und Abstraktionsvermögen erforderlich sei. Deshalb solle sich die geschichtliche Tradition damit begnügen, einzelne historische Persönlichkeiten aus dem Rahmen ihres Volkes herauszuheben, um an ihnen Sitten, Anschauungen und Charakter ihrer Nation darzustellen. Mit Recht bemerkt Waitz, daß deren Heldenmut, Kraft und Opferwilligkeit und ethische Größe auf das sittliche Empfinden des Kindes den tiefsten Eindruck machen, und wir können mit ihm in der Ansicht übereinstimmen, daß sich für diesen Zweck die antike Geschichte besser eignet, als die moderne, „da letztere in ihren Verhältnissen und sittlichen Strömungen viel komplizierter und unübersichtlicher ist". Es ergibt sich hieraus, daß die alte Geschichte nicht allein der Fassungskraft des Kindes angemessener und deshalb intellektuell bildender, sondern auch seiner sittlichen Entwicklung förderlicher ist, weil in ihr die Motive einfacher und deshalb die ethischen Verhältnisse überhaupt freistehender und weniger mit fremdartigen Zusätzen vermischt erscheinen [130]).

---

129) Theodor Waitz, Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. 3. vermehrte Auflage, hrsg. v. O. Willmann, Braunschweig 1883. S. 226 ff.

130) A. a. O. S. 234.

Waitz weist dann treffend darauf hin, daß die verschiedenen Entwicklungsstufen, die eine Nation durchläuft, nicht gleichmäßig von der Tradition berücksichtigt werden sollen. Er erblickt das ethisch Fesselnde einmal in dem Erwachen und Anwachsen der sittlichen Keime, die für die ganze Gestaltung des Nationalcharakters maßgebend sind, sodann in den Erfolgen, die die moralische Kraft zu verzeichnen hat, und, was jedoch damit identisch ist, „in ihrer vollen Entfaltung und Ausprägung im wirklichen Leben, dessen sie mächtig geworden ist [131]).

Die Zeit des Niederganges einer Nation habe ein sittliches Interesse nur insofern, als die Ursachen und treibenden Kräfte dieses Verfalles aufgewiesen werden. Deshalb solle man der Jugend die Schattenseiten des menschlichen Lebens in der Geschichte nicht zu grell ins Licht rücken, weil ihr die notwendige Einsicht noch abgeht, die Zusammenhänge recht zu erfassen, sonst würde sie nicht sittlich gehoben, sondern vielmehr niedergedrückt und verwechsele am Ende gar ethische Größe und historische Macht, „nach welcher das Sittengesetz nicht selten als ohnmächtig, als ein untergeordneter Standpunkt für die Geschichte erscheint, weil es sich in ihr nicht überall durchzusetzen vermag [132])". Andererseits aber solle auch kein beabsichtigtes Verschweigen eines Sachverhaltes statthaben, sondern nur keine breitere Darstellung gegeben werden. Waitz verrät ein feines Empfinden, wenn er weiter sagt, daß „Fälle abgefeimter Bosheit und Niederträchtigkeit, oder maßloser Torheit und Verblendung" der Jugend zur Kenntnis gebracht werden sollen, daß man dagegen „bei einem Zeitalter der Ueberkultur, leichtsinniger Sitten und verdorbenen Geschmackes" nicht lange verweilen möge [133]).

An den Hauptgestalten der antiken Geschichte, nicht zuletzt auch der Literatur, lernt das Kind gewisse Eigenschaften, Gewohnheiten und auffallende Züge sittlich zu beurteilen und den Blick für das Ethische zu schärfen. Die Gefühle der Billigung bezw. Mißbilligung werden dann auf moderne Verhältnisse, auf eigenes Handeln und das der Umgebung übertragen, was dem Jugendlichen nicht so leicht fallen würde, wenn er sein ethisches Sehvermögen nicht vorher an Persönlichkeiten vergangener Zeiten geübt hätte.

Durch die Tradition des Geschichtsstoffes lernt der Zögling weiter, Handlungen und Taten nicht so sehr nach ihrem

131) A. a. O. S. 239.
132) Ebenda.
133) A. a. O. S. 240.

äußeren Erfolg zu beurteilen, als vielmehr auf ihre ethische Grundlage zu achten und nach sittlichen Maßstäben zu richten. Oft ist ein äußerer glänzender Erfolg eine moralische Katastrophe. Auch dieser Gesichtspunkt kann dann im gegenwärtigen, praktischen Leben angewendet werden. Endlich stärkt die Tradition das Gerechtigkeitsgefühl des Zöglings, indem sie ihn den Sieg des Guten und den Untergang des Bösen in der Geschichte mit- oder sagen wir nacherleben läßt. Dadurch hilft sie den Glauben an den endlichen Triumph des guten Prinzips kräftigen, das sich doch noch durchsetzt, auch wenn einmal das Niedere die Oberhand zu gewinnen scheint.

§ 13. Tradition und ästhetische Erziehung.

Erziehung ist Kulturtätigkeit, und ihre Aufgabe besteht darin, alle Anlagen und Fähigkeiten im Zögling auszubilden und zwischen ihnen ein harmonisches Verhältnis herzustellen. Es hieße nun aber den Begriff des harmonischen Verhältnisses gründlich mißverstehen, wollte man daraus folgern, daß alle Kräfte und Fähigkeiten untereinander gleichberechtigt und gleichmäßig auszubilden seien. Dieser Ansicht jedoch huldigen nicht nur viele Pädagogen und wollen daraus die notwendige Konsequenz für die ästhetische Bildung der Jugend ziehen, sondern man begegnet dieser Auffassung auch hier und da in der Literatur über Aesthetik.

So argumentiert beispielsweise Carl Lemcke in seiner Aesthetik[134]), daß drei Kräfte das Seelenvermögen des Menschen bilden: das Erkennen, Wollen und Empfinden, denen als Objekte die drei Ideale des Wahren, Guten und Schönen gegenüberstehen.

Das Höchste, das der Mensch erreichen kann, ist die Harmonie aller dieser Kräfte. Deshalb kann man auch nicht von einem Vorrecht einer derselben reden; „jedes, das Schöne, das Wahre und das Gute ist für sich gleichberechtigt, gleich wichtig oder göttlich, wie Platon es nennt, ist aber auch in gleicher Weise mit den anderen harmonisch verbunden. Nur vereint bilden sie die volle Harmonie, zeigen sie das Wesen des Menschen in seiner höchsten Entwicklung[135])." Lemcke zeigt an der Hand der Geschichte, daß man von eines Volkes Blütezeit nur dann reden kann, wenn diese anzustrebende Har-

134) Populäre Aesthetik. 4. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Seemann 1873.

135) A. a. O. S. 25.

monie vorhanden ist. Als Beispiel führt er das Hellenentum im 5. bezw. 4. Jahrh. v. Chr. an. Damals, so sagt er, sei dieses Ideal der Harmonie auf allen Gebieten des menschlichen Geisteslebens verwirklicht gewesen, und eben jene Zeit habe deshalb Schätze aufhäufen können, an denen noch heutige Generationen sich bereichern. Dann kam die Zeit des Verfalles. Sie begann im ethischen Leben und war bedingt dadurch, daß man dem Aesthetischen die Superiorität über das Ethische zuerkannte, und wegen des zu intensiven Gefühls- und Empfindungslebens Verweichlichung und Erschlaffung eintrat und zu große Konzessionen an das Sinnenleben gemacht wurden, was schließlich dem ganzen griechischen Volke zum Verhängnis wurde. Darum also möglichste Konformität in Bezug auf das Entwicklungsziel der verschiedenen Anlagen und Geisteskräfte. So entschieden man nun auch für eine Harmonie der psychischen Grundkräfte eintreten muß, so braucht man doch keineswegs jeder Kraft die gleiche Bedeutung für die Erziehung beizumessen. Es verhält sich mit dieser Harmonie vielmehr so, wie in einem geordneten Staatswesen. Nicht jeder Bürger kann regieren wollen. Immer gibt es Regierende und Regierte, Befehlende und Vollziehende, Herren und Diener, immer gibt es ein Oben und ein Unten. Wenn aber jeder seine Pflicht tut auf dem Platze, auf dem er steht, wenn er sich bewußt und willig in den Rahmen des Ganzen einfügt, dann ist Harmonie vorhanden.

Die menschliche Psyche ist ein Reich, in dem der Intellekt als König herrscht, dem die beiden anderen Kräfte zu folgen haben, nicht sklavenhaft, sondern in Vasallentreue. Der Intellekt hat insofern den Primat, weil ohne ihn keine Ethik und keine Aesthetik möglich ist. Die in der Rangordnung der Werte nebenstehende Disposition ist das Wollen, das dem Intellekt die Kraft verleiht, seine Inhalte zu realisieren.

Ich stelle mich in bewußten Gegensatz zu vielen Pädagogen, wenn ich das Aesthetische an die letzte Stelle rücke und den beiden anderen Seelenvermögen eine führende Rolle gebe.

Es ist eine unabweisbare Forderung, daß ein Mensch intellektuell und ethisch durchgebildet sei; daß er sich aber auch in gleicher Weise hinsichtlich seines ästhetischen Empfindens vervollkommne, ist nicht in demselben Sinne notwendig, sondern erfreulich und begrüßenswert. Jeder Mensch hat ohnehin eine naturgegebene Anlage, das Schöne vom Häßlichen unterscheiden zu können; keiner wird etwas objektiv Häßliches als schön bezeichnen und umgekehrt. Die Erziehung mag diese Naturanlage verfeinern und vervollkommnen, sie muß es sogar aus vielen Gründen, aber die

Pflege der ästhetischen Anlage als ein absolutes und selbständiges Bildungsziel zu proklamieren, halte ich zum mindesten für übertrieben. Ich werde deshalb der Pflege des ästhetischen Empfindens keine absolute, sondern nur eine relative Bedeutung beimessen und die Aesthetik der Ethik nähern.

Die Bildung des ästhetischen Gefühls hat nur insoweit Bedeutung und Wert für die Jugenderziehung, als sie dazu dient, das Empfinden für das Sittliche zu verfeinern, die ganze Sittlichkeit in ein anziehendes und lockendes Licht zu stellen, während sie als Hauptzweck betrachtet nur dazu führt, ein empfindsames und ästhetelndes Geschlecht zu erziehen. Diese Auffassung von der Bedeutung der ästhetischen Erziehung läuft einer anderen schnurstraks zuwider, der Bruno Meyer in seiner ästhetischen Pädagogik Ausdruck verleiht [136]). Er geht davon aus, daß die Erziehung die Aufgabe habe, den Menschen zum Menschen zu machen, ihn heranzubilden zur höchsten Form des Menschentums (Humanitätsideal). Zu diesem Zwecke sollen alle seine geistigen Kräfte und Fähigkeiten in möglichster Vollendung ausgebildet werden. Nur das sei wahre Bildung. Er erhärtet seine Ausführungen durch ein Wort Goethes: „Bei all ihrem Tun muß die Erziehung stets die Einheit der menschlichen Natur bewahren oder herstellen" und beruft sich ferner auf Fichte, der die Erziehung definiert als die Kunst, den ganzen Menschen zu bilden. Daraus folge, daß man sowohl den Körper, als auch den Geist zu bilden habe. Was den letzteren betrifft, so zeige er sich entweder aufnehmend (Erkenntnissphäre), oder aus sich heraustretend nur auf äußere Dinge einwirkend (Willenssphäre), oder er tritt zu den Phänomenen nur in Beziehungen, die einen Zustand der Lust bezw. Unlust in ihm auslösen (Empfindungssphäre). In der Erziehung seien zwei Tätigkeiten zu unterscheiden: die Einwirkung auf die Willenssphäre (Erziehung im allgemeinen, speziell sittliche) oder Entwicklung der Erkenntnissphäre (Unterricht im engeren Sinne).

Die Beeinflussung beider Sphären vollziehe sich in erster Linie durch die sinnliche Wahrnehmung, die auch dem Zögling die Absicht des Erziehers dartue, während es außer dem Machtbereich des Erziehers liege, den Zögling zur Reaktion auf seine Absichten zu bewegen. „Wenn das Kind nicht sehen will, so schließt es die Augen oder wendet sich weg; wenn es nicht hören mag, dann horcht es nicht auf und lenkt seine Aufmerksamkeit anderswohin."

136) „Aus der ästhetischen Pädagogik". Sechs Vorträge von Bruno Meyer. Berlin, Paitel 1873.

Darum müsse das Individuum veranlaßt werden, gutwillig auf die Absichten des Erziehers einzugehen. Das geschehe vermittelst der Einwirkung auf die Empfindungssphäre, in dem Lust oder Unlust hervorgerufen werde (Belohnung oder Strafe als gröbere, Schönheit der Form als feinere und edlere Mittel). Aus dieser Erziehung der Empfindungs- zur Erkenntnis- und Willenssphäre folgert Meyer: „Die Empfindungssphäre selber muß unmittelbar und um ihrer selbst willen Gegenstand der pädagogischen Tätigkeit werden." Er argumentiert wieder mit Goethe, daß es zwecklos sei, die Sinnlichkeit zu bändigen und den Verstand zu bilden, während die Einbildungskraft als der mächtigste Feind auf der Lauer liege, den Menschen zum Niederen herabzuziehen. „Soll die Empfindungssphäre ihre Stellung im Geiste würdig ausfüllen und den Dienst genügend versehen, der ihr von der Natur zugewiesen ist, so muß sie durchaus, besonders auch das Gefühl für das Aesthetische in hohem Grade ausgebildet, und die Empfindungssphäre so den beiden anderen Sphären ebenbürtig gemacht werden [137])."

Nachdem er diese Anlage unseres Geistes als eine besonders glückliche gepriesen hat, geht er dazu über, gegen die Ansicht derer zu Felde zu ziehen, die der ästhetischen Empfindungssphäre nicht diesen großen Wert beimessen und sie gar den beiden anderen subordinieren wollen: „Und welche Abnormität wäre es in dem Organismus unseres Bildungssystemes, wenn wir dieser Gruppe von geistigen Kräften und Fähigkeiten eine ganz vorzügliche Beachtung versagten, sie gleichsam auf die Brosamen anweisen, die von der beiden anderen Herren Tisch fallen? Und doch ist das nahezu der Fall. Denn daß Aesthetisches von Alters her in der Pädagogik verwendet worden ist und noch Verwendung findet, das widerspricht dieser Behauptung durchaus nicht. Wie das ästhetische Ding als solches nicht nur irgend eines Zweckes willen da ist, sondern um seiner selbst willen, in seligem Genügen eine Welt für sich, — so darf auch der ästhetische Teil der Bildung nicht einem anderen Zwecke dienstbar gemacht werden als sich selbst [138])". Es kann in diesem Zusammenhang nicht darauf ankommen, die Stellung der Aesthetik im Rahmen der Pädagogik darzutun und zu untersuchen, ob sie ihrer selbst willen oder eines anderen Zweckes wegen gepflegt werden soll. Auf welchem Standpunkt man auch immer stehen mag, jeder ist sich darüber klar, daß der Erzieher auch das ästhe-

137) A. a. O. S. 18.
138) A. a. O. S. 23 u. 24 ff.

tische Empfinden des Zöglings ausbilden und in den Plan der Persönlichkeitsbildung einordnen muß. Hier handelt es sich darum, ob die Tradition etwas tun kann, um das ästhetische Gefühl zu verfeinern und zu vervollkommnen und wie sie für diesen Zweck wirksam ist.

Die Frage nach dem Ziel der ästhetischen Tradition kann man dahin beantworten, daß man sagt, sie soll dem Zögling die Augen öffnen für die Schönheit der überkommenen Kulturgüter, um ihn zur Teilnahme an dem ästhetischen Schaffen der Menschheit zu bewegen. Diese Teilnahme oder diese Beziehung zum ästhetischen Objekte soll eine empirisch-psychologische sein, d. h. sie soll sich nicht darin erschöpfen, nur sinnlich-genießend sich zu zeigen, sondern sie muß durch das ästhetische Wohlgefallen auf das ethische Denken einwirken und den Willen bewegen, vom Niederen und Häßlichen sich fernzuhalten und nur dem Höheren, dem Schönen zuzustreben.

Die Beziehung zum ästhetischen Gegenstande kann weiter sein eine zweifache: eine aktive oder eine passive, ein genießendes Anschauen oder ein tätiges Erzeugen. W. Münch nennt das Verhältnis zum künstlerischen Objekte ein rezeptives, wenn man mehr an teilnehmendes Verständnis, ein produktives, wenn man mehr an ästhetisch-technisches Können denkt [139]).

Die Paulsen'sche Zweckbestimmung der ästhetischen Bildung hat mehr das passive oder rezeptive Verhältnis zum Kunstprodukte im Auge und definiert: „Die Aufgabe der ästhetischen Bildung ist, die Fähigkeit zu teilnehmendem Verständnis für die Werke der Kunst und Dichtung zu entwickeln [140])".

Was nun den Einfluß der Tradition auf die ästhetische Anlage des Zöglings betrifft, so ist es nicht unberechtigt, sich die Frage vorzulegen, ob überhaupt durch die Tradition ästhetisches Empfinden gebildet und verfeinert werden kann.

Niemand kann sich der Erkenntnis verschließen, daß es Menschen gibt, die nur verschwindendes ästhetisches Empfinden zu haben scheinen und bei denen auch jeder Versuch, in dieser Richtung bessernd zu wirken, völlig fruchtlos bleibt.

Ich möchte hier gleich eine totale und partielle Indifferenz ästhetischen Gefühlsreaktionen gegenüber unterscheiden. Totale Indifferenz liegt vor, wenn jemand jedem ästhetischen Objekte schlechthin Unempfindlichkeit erzeigt, partielle, wenn nur eine bestimmte Klasse künstlerischer Gegenstände das ästhetische Gefühl unberührt läßt. Viele Menschen besitzen große Vorliebe für Musik und dürfen auch einigermaßen richtiges ästhe-

139) Zukunftspädagogik S. 223. 140) Pädagogik S. 398.

tisches Urteilen für sich in Anspruch nehmen, aber sobald sie Wagner hören, sind sie nicht nur unempfindlich für die Schönheit, die in dessen Werken sich offenbart, sondern es macht sich sogar eine psychische Opposition gegen diese Tonwelt bemerkbar. Hier hätten wir ein Beispiel für den Fall partieller ästhetischer Indifferenz.

Grundsätzlich ist bei beiden Phänomenen zu bemerken, daß diese Indifferenz nur eine kontingente ist, also auf jeden Fall gebildet werden kann, wenn freilich auch nur in ganz bescheidenem Maße. Die Tradition will die ästhetische Anlage, die oft genug der Verkümmerung preisgegeben ist, pflegen und vervollkommnen, soweit das überhaupt in ihrer Macht steht und nicht von individueller Anlage bedingt wird, und sie will den Zögling zum rechten Verständnis der Kunstwerke anleiten. Viele neigen zu der Ansicht, daß es dazu nicht der Tradition bedürfe, daß der Zögling aus sich selbst heraus zur Erfassung der künstlerischen Objekte gelangen könne, allenfalls noch mit Unterstützung einigen Unterrichtes. An dieser Stelle sei wieder Windelband das Wort gegeben, an den wir uns in der Hauptsache anlehnen: „Und endlich — um noch Eines zu erwähnen, das für die Interessen der modernen Bildungswelt von besonderer Bedeutung ist — wie soll der Mensch heranreifen zum Verständnis der Kunstwerke?

Auch hier führt der Weg zur Erfassung des Ewigen nur durch den Entwicklungsgang des Zeitlichen. Wohl sind es die ganz Großen, die uns emporheben auch über ihre Zeit. Aber gerade an ihnen werden wir am allerbesten lernen müssen und zu verstehen suchen, wie aus dem Milieu, aus dem ganzen Treiben der geschichtlichen Umgebung heraus die geniale Persönlichkeit sich zu ihrer Eigengestaltung entwickelt hat. Kein Gebiet ist vielleicht günstiger für die Auffassung dieses fundamentalen Verhältnisses zwischen der Tradition und dem aus der Tradition emporwachsenden absoluten Werte, als das geschichtliche Leben der Kunst auf allen Gebieten. Hier gerade sehen wir, daß man nirgends bloß naturalistisch anpacken darf, um die Kulturgüter der Menschheit als solche aufzufassen und in sich aufzunehmen, sondern daß man seinen inneren Anteil an ihnen nur dann gewinnt, wenn man sie in ihrem historischen Werden, in ihrem Herauswachsen aus der Tradition miterlebt. Wer das entbehren zu können glaubt, der kommt schließlich dahin, die Art von Originalität darzustellen, die Goethe mit den Worten bezeichnet hat: „Ein Narr auf eigene Hand [141])".

---

141) Praeludien II, 255 f.

Die Tradition führt den Zögling ein in die Geisteswelt des Altertums; er lernt die Bedingungen und Umstände kennen, deren Niederschlag er in dem ästhetischen Objekte vorfindet. Durch die Einwirkung der Tradition partizipiert das Individuum an den Schätzen der Vergangenheit, wodurch eine Befruchtung des eigenen Gedankenkreises stattfindet und das ästhetische Urteilsvermögen durch die historische Schulung gebildet wird. Um ein Kunstwerk seinem ganzen Ideengehalt nach zu erfassen, muß man die in der geschichtlichen Vergangenheit liegenden Vorbedingungen und die bewegenden Kräfte kennen, die den Anlaß zur künstlerischen Ausdrucksbetätigung gegeben haben. Wer eine Darstellung der Laokoongruppe recht würdigen will, muß von der Tradition mit dem Schicksal Laokoons und seiner Söhne bekannt gemacht worden sein, sonst sieht er nur den schönen Gegenstand, d. h. die Darstellung als solche, nicht aber das Schöne selbst, das in der Harmonie zwischen Idee und Verwirklichung besteht. Der Künstler, der das Schöne konkretisiert, realisiert die Idee, indem er sie mit Hilfe der Phantasie aus ihrem transzendentalen und objektiven Für-sich-Bestehen überführt in sinnlich-anschauliche Formen, und der zweite Aktvollzug seitens des Künstlers ist eine Transposition des geistigen in den ästhetisch-empirischen Kosmos, indem er dem toten Stoff Form und Gestalt einprägt [142]).

Darum gehört zur intensiven Erfassung eines Kunstwerkes die Kenntnis dessen, aus dem es sich organisch entwickelt hat, das Wissen um die Ideen, deren Zeugung es seine Entstehung verdankt. Diese Kenntnis aber wird dem Zögling vermittelt durch die Tradition, die so einwirkt auf die Schulung eines historisch-ästhetischen Verständnisses und Urteilsvermögens.

Jedes Kunstwerk will auch miterlebt sein, es will zur inneren Teilnahme nötigen. Weiß ich aber nicht um den historischen Untergrund, so ist auch ein wirkliches Mitempfinden ausgeschlossen. Nach Herbert Spencer ist wissenschaftliche Bildung überhaupt zum erfassenden Verständnis der ästhetischen Objekte die zweckdienlichste Grundlage. Die Kunst ruht ganz auf dem Fundament wissenschaftlicher Erkenntnisse, und um zum umfassenden Begreifen und Beurteilen ihrer Produkte zu gelangen, ist die Tradition wissenschaftlicher Prinzipien ein unumgängliches Erfordernis. Wissenschaft ist endlich nicht nur ein adiuvans der Kunst, sondern letztlich selbst poetisch [143]).

---

142) Vergl. G. A. Rayneri, Pädagogik in 5 Büchern. S. 478 ff.
143) Erziehung S. 189.

Die Tradition vermittelt die Kenntnis der geistigen Kräfte und Ideen, die die Vergangenheit bewegt und ihre Künstler veranlaßt haben, dieser oder jener Idee künstlerischen Ausdruck zu verleihen, und dadurch findet auch eine Bereicherung des Ideenvorrates der Modernen statt. Wenn wir auch manchmal diese oder jene Anregung, die uns in der Tradition entgegentritt, nicht akzeptieren können, so werden wir doch angeregt, darüber nachzudenken, warum diese Ideen heute für ästhetisches Schaffen kaum mehr in Frage kommen und werden veranlaßt, etwas besseres an die Stelle des abzulösenden Alten zu setzen. —

Was ferner das rezeptive Verhältnis zum ästhetischen Objekte anbelangt, so wird durch die Tradition das Anschauungsvermögen, weiterhin die Phantasie gebildet. Sie macht durch die Verbindung des künstlerischen Produktes mit den Ideen, denen es sein Werden verdankt, auf Schönheiten aufmerksam, die das selbstbetrachtende, unhistorische Auge aus sich nicht würde aufgedeckt haben. Der künstlerische Gegenstand ist nicht seiner selbst willen da[144]), ist nicht nur Meisterwerk der Gestaltung einer toten Materie wie Stein, Farbe und Worte, sondern er ist die Inkarnation von Idealen, die einst die Menschheit bewegt und die dem kalten Stoff durch die Hand des Künstlers den Wesensstempel eines Volkes eingeprägt haben. So aufgefaßt ist der ästhetische Gegenstand zugleich belebt und belebend und bietet der Anschauung und der Phantasie reiche Gelegenheit, verborgene Schätze mit Unterstützung der Tradition zu heben und sich an ihnen zu erfreuen.

Durch die Tradition erfährt auch die ästhetisch-religiöse Seite der menschlichen Empfindungen eine wertvolle Bereicherung. Zeigt sie doch die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung immer wieder von neuem auftauchenden religiösen Strebungen und Sehnsüchte der Menschenseele nach dem höchsten ästhetischen Gute, nach Gott. So erhält der Zögling durch die Tradition die rechte Einstellung religiösen Kunstwerken gegenüber. — Windelband betont mit Recht, daß wir mit Aufgabe der Tradition und dadurch mit der Entfernung vom klassischen Altertum die Fäden durchschneiden würden, die uns mit unserer eigenen Literatur und Kunst verbinden. „Wer kann Goethe und Schiller, wer kann Platen und Grillparzer lesen, der nicht durch die humanistische Bildung hindurchgegangen ist? Und ich denke dabei nicht, wie man wohl gelegentlich gemeint hat, an das Verständnis von Namen und

144) Gegen Bruno Meyer.

Personen oder gar von mythologischen Bezeichnungen, sondern ich denke an die Lebensauffassung, an den Geist des klassischen Altertums, aus dem heraus wir auch allein diese größten Erzeugnisse des deutschen Geistes begreifen und miterleben können. Es ist ebenso charakteristisch wie betrübend, daß in der jüngeren Generation mit der Abwendung vom Humanismus auch die Entfremdung von unserer eigenen Literatur Hand in Hand geht [145]." Recht treffend ist Windelbands Bemerkung, daß wir aus den angegebenen Gesichtspunkten heraus nun nicht alle und die ganze Tradition durchlaufen müssen, sondern daß es gerade das Große an dem Entwicklungsgang der Geschichte sei, daß er in sich selber abgeschlossen und konzentriert ist. „In der Mitteilung ihrer Errungenschaften von Generation auf Generation, in dem mitschaffenden Nacherleben des jüngeren Geschlechtes steckt ein Prozeß der Auswahl des Wirksamen und Werthaften, der Bewährung und Befestigung der inneren Lebensgüter [145]." Dieser Auswahlprozeß scheidet zwischen wertvollem und wertlosem und wertlos werdendem Alten. Viele sind der Meinung, man dürfe nicht alles tradieren, was die Altengeneration geschaffen hat, sondern man müsse in den Auswahlprozeß der Tradition eingreifen und eine sorgfältige Trennung des Nützlichen vom Unfruchtbaren vornehmen, um so der Jugend Zeit und Kräfte zu sparen. Nun fragt es sich aber, wer diese Ausscheidung vornehmen soll, da die Meinungen über den Wert einer Sache ja weit auseinander gehen und einheitliche Maßstäbe kaum gefunden werden dürften. Ueberhaupt kann im Wechsel der Kulturepochen einmal dies, ein anderes Mal jenes aktuell und wertvoll erscheinen. Aus dieser Erwägung heraus kann man unmöglich verlangen, daß die Tradition nur die Materie aussondert und überliefert, die im gegenwärtigen Augenblicke benötigt wird. Vielmehr ist es so, wie Windelband sagt, daß in der bloßen Mitteilung und geistigen Vererbung der Kulturgüter ein Auswahlprinzip tätig ist, sodaß bald dieser, bald jener Teil der Traditionsmaterie den Bedürfnissen der Zeit entsprechend in den Vordergrund gerückt werden kann. Außerdem gibt es in allen Provinzen des menschlichen Geisteslebens Wertvolles, das zwar im Augenblicke nicht so akut und modern ist, das aber trotzdem jeder Künstler durchstudieren muß, um sich zu eigenem Schaffen und Gestalten durchzuringen, sei es, daß es sich um Malerei und Plastik, sei es, daß es sich um Literatur und Musik handelt. Was das letztgenannte Kunstgebiet betrifft: wer wird nicht einen Bach anerkennen

145) Ebenda.

und an seinen Werken sich schulen wollen? Die größten Meister haben oft versichert, daß sie nur dem Studium und der Tradition der Alten ihre jetzige Größe verdanken.

So also ist die Tradition ein sicherer Wegweiser durch das schwierige Gebiet der Kunst und vereinigt in sich den doppelten Vorzug, zugleich mit der ästhetischen auch die ethische Persönlichkeit zu bilden und mit der Freude am Schönen und seinem Verständnis auch die Lust zum Guten zu erwecken.

§ 14. Tradition und soziale Erziehung.

Der Trieb zur Gemeinschaft wohnt dem Menschen von Natur aus inne, sein ganzer Organismus und seine geistigen Kräfte sind auf Gemeinschaftsleben eingestellt. Deshalb ist es eine der Hauptaufgaben aller Erziehung, dem jüngeren Menschen nicht nur zur Entwicklung seiner individuellen Anlagen und Fähigkeiten zu verhelfen, sondern auch die sozialen Kräfte zu stärken und zu pflegen, damit er ein brauchbares und nützliches Glied am Körper der Gesamtheit wird.

Diese Brauchbarkeit des einzelnen Wesens für die Gemeinschaft kann sich äußern in ökonomischer Hinsicht dadurch, daß es seine Kraft einsetzen kann für die vitalen Interessen seines Volkes, um das Wirtschaftsleben der Nation zu heben und zu fördern; sie kann sich weiterhin nach der politischen Seite hin offenbaren, indem das Individuum sich einsetzt für die Größe und das Ansehen der eigenen Nation fremden Mächten gegenüber, und endlich dadurch in geistiger Hinsicht, daß es beiträgt zum allgemeinen intellektuellen Fortschritt [146]). Die Entwicklung aller dieser Kräfte, das ist das Ziel der sozialen Erziehung.

Ernst Vowinckel sagt sehr treffend [147]), daß in dem sozialethischen Organismus, in dem das Individuum eine für den Fortbestand des Ganzen lebensnotwendige Funktion ausübt, ein ständiges Nehmen und Geben stattfindet, das durchaus nicht die Eigenständigkeit aufhebt, sondern sowohl den Gebenden, als auch den Nehmenden bereichert.

Das bisher Angeführte kann nun aber nicht den Anspruch erheben, ein Charakteristikum des menschlichen Lebens und des menschlichen Geschlechtes zu sein. Sozial gerichtet und eingestellt ist schließlich jedes Lebewesen: jedes ist in seinem

---

146) Aehnlich Fr. Paulsen, Pädagogik.

147) Aus den Beiträgen zur Philosophie und Pädagogik „Zum Problem der Persönlichkeit". Berlin 1912. S. 124.

Fortbestand in irgend einer Weise abhängig von einem anderen seiner oder einer fremden Art, wodurch soziale Beziehungen und Verhältnisse von selbst gegeben sind.

Paulsen erblickt den Unterschied zwischen tierischen und menschlichen Lebewesen in der „Familienhaftigkeit und Geschichtlichkeit" des letzteren. Sie sind nach ihm zwei wichtige Komponenten der Erziehung. Die Familienhaftigkeit besteht in der dauernden Gemeinschaft der Ehegatten miteinander, und in der Zusammengehörigkeit von Eltern und Kindern.

Die Geschichtlichkeit macht sich nach Paulsen in der Weise geltend, daß die vielen Generationen, die im Wechsel der Zeit kommen und gehen, jede einen besonderen Lebens- und Geistesinhalt besitzen, und daß diese Güter doch einen zweckmäßigen Zusammenhang untereinander und im Laufe der historischen Entwicklung aufweisen. Jede Generation lebt ihr individuelles in der speziellen Form nicht wiederkehrendes Leben, und doch ist darin etwas Konstantes nicht zu verkennen, nämlich das, was man als das geschichtliche Leben eines Volkes zu bezeichnen pflegt. Jeder Mensch lebt nach Paulsen ein doppeltes geschichtliches Leben: ein objektives und ein subjektives. Letzteres besteht darin, daß er sich seines Verhältnisses zur historischen Vergangenheit seines Volkes bewußt ist, und daß er auch seinen Blick in die Zukunft richtet im Gedenken an kommende Geschlechter.

Hier berühren wir schon nahe die Tradition und ihre Bedeutung für die soziale Erziehung des Individuums. Die Tradition geht von der Tatsache aus, die Paulsen mit folgenden Worten charakterisiert: „Es liegt ja auf der Hand: alle großen Inhalte unseres geistig-geschichtlichen Lebens sind nicht von unserer Nation absolut ursprünglich hervorgebracht, sie sind in ihren Ursprüngen empfangen und in der stetigen Gemeinschaft mit anderen Nationen gebildet worden [148]".

Die Arbeit, die die Tradition für die soziale Erziehung leistet, besteht darin, daß sie den Zusammenhang zwischen den aufeinanderfolgenden Generationen herstellt und den Zögling anleitet, die von älteren Geschlechtern geschaffenen Geistes- und Kulturgüter zu übernehmen und sie zu verwerten für die immer weiter aufsteigende historische Entwicklung seiner Nation.

Die Erfassung des Individuums durch die Tradition muß in den Jahren seiner Jugend und Bildungsfähigkeit erfolgen, damit es in ihr aufwachse und gänzlich von ihr durchdrungen

148) A. a. O. S. 196.

werde [149]). Die Bedeutung der Tradition für die soziale Erziehung besteht zunächst darin, daß sie dem jungen Menschen das Wesen des sozialen Organismus, in dem er leben und wirken soll, vor Augen führt und ihn dessen Werden und Wachsen historisch miterleben läßt: „Auch von allen unseren ökonomischen Verhältnissen, von dem allgemeinen und dem individuellen Wirtschaftsleben gilt es doch, daß es dem Einzelnen nur verständlich ist, durch das Eindringen in die Geschichte seiner Entwicklung, durch das Begreifen der allmählichen Umbildung der Lebensbeziehungen der Menschheit: gerade die mächtigen Umwälzungen des gesellschaftlichen Daseins, in denen wir heute stehen, lassen die schweren Gefahren, die sie für ein unreifes Urteil bei sich führen, überwindbar erscheinen nur durch die Zucht des historischen Verständnisses [150])".

Ein konkretes und spezielles Mittel dieser Einführung des Zöglings in die „Gesamttradition seines Volkes" (Windelband) ist die Ueberlieferung bleibenden Wissensstoffes, wie sie von der pädagogischen Tradition vollzogen wird. Freilich, darüber darf man sich keinen Illusionen hingeben, und eigentlich liegt eine tiefe Tragik darin, daß der Schüler den Wert der Tradition für seine Gesamtentwicklung und die allseitige Bildung seiner Persönlichkeit in den Jahren des Wachsens und Reifens nicht einsieht und die Tradition als eine Last betrachtet, die er je früher je lieber abwerfen möchte. Vollends ist er sich in dieser Periode nicht des sozialen Wertes der Tradition bewußt; er erkennt nicht, daß er die ihm vermittelten Geistesgüter einer älteren Generation nicht nur für sich und um ihrer selbst willen übernehmen muß, sondern daß er ihre Aneignung schuldet dem Volke und der Nation, in die er hineingeboren wurde. Erst später, wenn er älter geworden und die Einsicht höherer Lebensjahre besitzt, kommt er zur Erkenntnis der Bedeutung, die die Tradition für ihn gehabt hat und für den Kreis, in dem er wirken soll. „Der Knabe wird es freilich nicht inne, daß er etwas für das Gemeinwohl tut und im Dienste der Geschichte arbeitet, wenn er sein Latein lernt; aber der Mann, der es gelernt hat, versteht einigermaßen diesen Zusammenhang von Lernen und Leben und weiß, daß das Latein ein sozialer Faktor ist, dessen Ausfall unser ganzes Tun und Treiben ändern könnte [151])." Das Gleiche gilt von

149) Vergl. auch A. H. Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. III. Bd. S. 2 f.

150) W. Windelband, Praeludien II, 255.

151) O. Willmann, Didaktik II, 25. — Vergl. auch Jos. Göttler, a. a. O. S. 15.

der Tradition der übrigen Wissens- und Bildungsgüter: sie will den Zögling lehren, alles unter dem Gesichtspunkte der sozialen, historischen Entwicklung zu betrachten und ihm zeigen, daß die Wurzel alles Großen der Weltgeschichte letztlich in der Gemeinschaft liegt. Dadurch veranlaßt die Tradition das Individuum, seinen partikularen Selbstwillen dem sozialen, dem Gemeinschaftswillen unterzuordnen und auch seinerseits mitzuschaffen an der Vermehrung der überkommenen Kulturgüter zum Besten der eigenen und einer noch kommenden Generation. Ob es sich um die Tradition des Geschichtsstoffes, der Sprachen oder einer anderen Materie handelt, in allem sieht der Zögling den Beitrag einzelner Individuen am Fortschritt des Ganzen. Die Tradition tut es offenkundig dar und macht es dem Zögling rational faßbar, daß aus kleinen, unscheinbaren Anlässen Großes und Gewaltiges entstehen kann, woraus der Zögling leicht ersieht, daß auch seine bescheidene Arbeit, in der rechten Weise geleistet, eine soziale Tat ist und großen Nutzen für die Allgemeinheit haben kann, sei es auch nur in der Weise, daß ein anderer Mensch sein Verhalten zum Vorbild nimmt und so Steinchen um Steinchen in das Gesamtbild der sozialen Gemeinschaft eingefügt wird zu Nutz und Frommen späterer Geschlechter gemäß den Worten des Dichters:

„Kannst du nicht durch Denken oder Dichten
Auf deiner Bahn ein stolzes Mal errichten,
Und kannst du nicht mit Feder oder Schwert
Für späte Enkel in die goldnen Scheiben
Der Weltgeschichte deinen Namen schreiben — —:
Grab einen Quell aus dürrem Wüstensand,
Pflanz einen Baum in ödes Heideland,
Damit ein Wandrer, der nach vielen Jahren
An deinem Born sich labt und Früchte bricht
Von deinem Baume, froh dich segnend spricht:
Ein guter Mensch ist dieses Wegs gefahren."
(Fr. W. Weber.)

Was die Tradition der Sprachen anbetrifft, so lernt der Zögling aus ihr, seine eigene Nation zu achten und zu lieben und stolz darauf zu sein, einer Gemeinschaft anzugehören, die in jahrtausendlangem Ringen und Schaffen solche Geistesgüter hervorgebracht hat. Durch die Tradition der fremden Sprachen findet eine Berührung mit anderen Kulturkreisen statt, und der Zögling sieht, daß auch andere Völker Anerkennenswertes geleistet haben und noch leisten, daß er bei aller Liebe zum eigenen Stamme andere Völker nicht verachten darf, denn Treue und Anhänglichkeit an die eigene Nation braucht nicht identisch zu sein mit Haß gegen fremde Nationen.

Er lernt erkennen, daß sich Fäden von hüben nach drüben spinnen, die alle dem kulturellen Fortschritt der Menschheit dienen.

Die Tradition zeigt den allmählichen, stufenweisen Entwicklungsgang der einzelnen Kulturperioden, und sie erzieht den Menschen durch die ernste Betrachtung dieser Tatsache zu feinem historisch-psychologischem Verständnis gewisser Zeiterscheinungen und sozialer Verhältnisse. Der historisch geschulte Mensch wird kaum auf dem Wege der Revolution zu Neuerungen schreiten wollen, da er um die Macht der Tradition weiß und sich darüber klar ist, daß nicht Revolution, sondern Evolution, nicht reformwütiger Radikalismus, sondern besonnenes Anknüpfen an die historischen Bedingungen und Voraussetzungen allein dem wahren sozialen Wohl dienlich sein kann. Auf diese Weise erzieht die Tradition zur sozialen Verantwortlichkeit, die sich nicht als ein bloß abstrakter Formalismus des Pflichtbewußtseins gegenüber der Allgemeinheit offenbart, sondern in lebendigem Handeln aus überzeugter Verantwortlichkeit heraus. Die Tradition dämmt entschieden die heute allenthalben herrschende Spott- und Kritisiersucht ein, indem sie zeigt, wie sehr man mit der Kraft der Ueberlieferung rechnen muß und daß man nicht mit einem Schlage aus einem Chaos ein Paradies schaffen kann.

§ 15. Tradition und religiöse Erziehung.

Je mehr ein Mensch das Ethische in sich verkörpert, es im Wesen ist, was allerdings nur bei Gott ganz der Fall sein kann, eine desto bedeutendere Persönlichkeit ist er, desto gewaltiger fühlen sich andere, die diese Höhe noch nicht erreicht haben, zu ihm emporgezogen.

Wenn man also Persönlichkeit werden kann durch den Umgang mit Persönlichkeiten, d. h. dadurch, daß man sich das, was jene zu Persönlichkeiten macht, ganz deutlich zu Bewußtsein bringt — denn das geschieht gerade durch den Verkehr mit diesen —, dann kann man auch religiöse Persönlichkeit werden durch das, was dem Verkehr mit Menschenpersönlichkeiten analog ist, durch den Umgang mit Gott, den man sich zuvor jedoch anschaulich, fühlbar, greifbar machen, den man sich nahebringen muß durch die Betrachtung seines Wirkens nach außen. Dieses ist die Aufgabe der Tradition in Bezug auf die Bildung der religiösen Persönlichkeit; sie soll dem Zögling Gott dadurch nahe bringen, daß sie ihm sein Walten im Laufe der Menschheitsentwicklung und des historischen Zeitverlaufes vor Augen führt und ihn so zu Gott hinleitet. In allen

Werken der Vergangenheit findet sich ein Niederschlag ihres Ringens um Gott und Religion. Die Kenntnis dieser Werke – Literatur, Poesie, Philosophie, Kunst, Geschichte — ist deshalb für die Bildung der religiösen Persönlichkeit in der Jetztzeit nicht nur von großem Nutzen, sondern auch eine unumgängliche Notwendigkeit. Die Erfahrungen einer älteren Generation im Kampfe um den religiösen Inhalt erleichtern dem Zögling diese Anstrengungen und weisen ihm den Weg zu seinem religiösen Ziele.

Wenn Windelbands Ruf nach dem historisch denkenden Menschen auf einem Gebiete hervorragende Beachtung verdient, so ist es hier. Schon Schleiermacher hat auf die Bedeutung der Tradition für die religiöse Erziehung hingewiesen — er redet allerdings vom Religionsunterricht, was aber in diesem Falle mit religiöser Tradition identisch ist — und sagt, daß dadurch erst die Religiösität fixiert werde und das geschichtliche Bewußtsein derselben entstehe [152]). In ähnlicher Weise äußert sich Windelband: „Die Religion, in die wir das neue Geschlecht hineinleben lassen, ist nicht die natürliche, sondern eine historische. Wir werden nicht daran denken, das Kind in das religiöse Leben durch die Mitteilung irgendeiner Vernunftlehre einzuführen, sondern wir werden es sich herausentwickeln lassen aus der Form des religiösen Daseins, in das es durch seine Geburt hineingestellt ist, und das ist immer eine geschichtliche, positive Religion [153])."

Besonders das Christentum kann der Tradition auf keinen Fall entraten, da es eine durchaus historische Religion ist. Der Oesterreichische Bundeskanzler Dr. Seipel sagte in seiner Rede über „Arbeit und Kapital in christlicher Auffassung" auf dem 66. deutschen Katholikentag am 5. September 1927: „Das Christentum ist eine historische Religion, aufgebaut auf eine große geschichtliche Tatsache, die Menschheitserlösung durch Christus."

Die Tradition zur Bildung der christlich-religiösen Persönlichkeit [154]) kann man einteilen in eine allgemeine oder mittelbare und eine spezielle oder unmittelbare religiöse Tradition. Die allgemeine (mittelbare) Tradition ist keine ausgesprochen religiöse. Sie begnügt sich damit, daß sie dem Zögling allgemein bildenden Wissensstoff übermittelt und ihn aus der Traditionsmaterie die religiösen Elemente selbst herausfinden läßt. Wenn

---

152) Fr. Schleiermacher, Aphorismen zur Pädagogik. In der Erziehungslehre S. 676.

153) Praeludien II, 254 f.

154) Siehe Jos. Göttler, a. a. O. § 18. S. 133.

also der Schüler bei der Ueberlieferung des Geschichtsstoffes erkennt, daß der Verlauf der Weltgeschichte nicht abhängig ist von kontingenten Faktoren wie Lust und Laune der Menschen, sondern daß sich alles in den göttlichen Weltenplan einordnet, daß das sittlich Minderwertige auf die Dauer nicht bestehen kann und durch die Gerechtigkeit einer höheren Macht doch endlich untergeht, und er durch alles dieses in seinem religiösen Empfinden gestärkt wird, so liegt hier allgemeine oder mittelbare Tradition vor. Theodor Waitz warnt freilich den Lehrer vor dem Vorwitz, „welcher, ohne Scheu vor einer Verfälschung der Geschichte, an einzelnen Ereignissen den Finger Gottes zu entdecken und mit ebenso beschränktem moralischem als flachem religiösen Sinne den göttlichen Weltenplan, oder die Erziehung des Menschengeschlechtes aus den Schicksalen einzelner Völker herauszudeuten sich erdreistet. Dem echten religiösen Sinne ist es genug, daß die Geschichte weder als ein verworrenes Spiel um nichts erscheine, das die Menschen unter sich treiben, noch als ein Spiel finsterer Mächte mit dem Menschenleben, das sie seiner Auflösung entgegenführen, sondern als eine sittliche Arbeit der Menschen, welche einer höheren, nicht durch diese selbst absichtlich erst hervorgebrachten, noch durch sie veränderlichen Ordnung so unterworfen ist, daß der Gerechtigkeit gemäß dem Verkehrten und Schlechten der Untergang zuletzt wirklich zu teil wird, dessen Keim es in sich trägt [155])."

Von weit größerer Wichtigkeit als die allgemeine, ist die spezielle oder unmittelbare Tradition. Sie bietet dem Zögling den religiösen Stoff in der ihm eigenen Gestalt dar und übt so einen direkten Einfluß auf das religiöse Denken und Empfinden aus.

Wenn das Christentum eine historische Religion ist, so muß der junge Mensch, der eine christlich-religiöse Persönlichkeit werden will, mit den sie begründenden historischen Tatsachen bekannt gemacht werden, ehe er eine religiöse Denkungsart oder Gesinnung annehmen kann. Deshalb muß der erste Unterricht, den das Kind in der Religion empfängt, Tradition sein, wozu sich am besten die Materie der biblischen Geschichte eignet. Rousseau will allerdings nichts von Büchern zumal bei der religiösen Unterweisung wissen und empfiehlt das Buch der Natur, um aus ihm Gott zu erkennen. Es ist schon an anderer Stelle dargelegt worden, was von diesem Standpunkt zu halten ist, und wie gerade der spezifisch Rousseau'sche Religionsbegriff keiner Tradition bedarf,

155) Allgemeine Pädagogik. S. 241.

da er durchaus subjektiv-gefühlsmäßig gefärbt ist. Die Mittel, die er anrät, erziehen keine religiöse Persönlichkeiten, sondern höchstens religiöse Phantasten und Schwärmer, die des soliden Untergrundes, der doch immer ein positiv-historischer ist, entbehren [156]).

Niemeyer sagt daher mit Recht: „Für die erste Stufe des Unterrichts eignet sich nichts so sehr, als durch Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln“ [157]). Er meint, daß die biblischen Schriften, mit Verständnis ausgewählt, für diesen Zweck einen willkommenen Stoff darstellen, mit dem man auch andere, dem kindlichen Verständnis angepaßte Parabeln und Erzählungen verbinden könne. Aus der Tradition des biblischen Geschichtsstoffes seien einzelne Hauptlehren und moralische Pflichtgebote leicht abzuleiten und als unbedingt verbindlich dem Zögling vor Augen zu stellen. Sehr richtig bemerkt Niemeyer, daß das Kind der Autorität bedarf, und daß jeder zu frühe und unangebrachte Versuch, tiefgründige Betrachtungen anzustellen und gar erst Beweise zu führen für das, was bei dem Kinde ohnehin zweifellos feststehe, keinen Zweck habe und höchstens schädlich wirke. Man solle die Geschichte so hinnehmen, wie sie ist, „ohne sich in weitläufigen Erörterungen des Schwierigen oder in Erklärung des Wunderbaren einzulassen, weil der Zweck hier bloß praktisch ist und die Art und Weise, wie etwas geschah, darauf keinen Einfluß hat, auch die philosophische Entscheidung dessen, was natürlich und außernatürlich ist, nicht für das Kindesalter gehört, in welchem überhaupt das Wunderbare nicht einmal befremdet.“ —

Eine andere Ansicht, die der angeführten entgegengesetzt ist, vertritt Salzmann in seiner Darstellung „Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen [158]).“

Nach ihm unterscheidet sich Religion von Wissenschaft dadurch, daß sie nicht bloß Aufschluß über die Beschaffenheit eines Gegenstandes gibt, sondern zugleich Einsicht in den objektiven Wert der Dinge vermittelt. Weil aber das Wissen um den Wert einer Sache sich stets mit Zuneigung oder Abneigung gegen dieselbe verbindet, so ist Religion nicht nur Erkenntnis, sondern auch Gesinnung. Deshalb soll dem Kinde von Gott auch nur das gesagt werden, was „zur Begreifung

156) Näheres über diesen Gegenstand siehe in § 9: „Der Traditionsgedanke bei Jean-Jacques Rousseau. S. 59 ff.

157) Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes. II. Bd. S. 251.

158) Ch. G. Salzmanns Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. Ed. Ackermann. 2. Aufl. I. Bd. S. 150 vergl. ff. Langensalza 1897.

seines hohen Wertes, seines mächtigen Einflusses auf unsere Glückseligkeit nötig ist.“ Vor den Kindern solle nicht untersucht werden, woher die Zerrissenheit und die Spaltung der menschlichen Natur komme, sondern man müsse den Kindern vielmehr die große Würde des Menschen als eines Ebenbildes Gottes vor Augen stellen. Wenn Religion Gesinnung sei, so könne die Kenntnis der biblischen Geschichte natürlich nicht mit zur Religion rechnen. Nur als Beförderungsmittel sei sie zu empfehlen. Diese Bemerkung Salzmanns hätte sich erübrigt, denn kein Mensch wird so naiv sein, anzunehmen, einer, der die Materie der biblischen Geschichte beherrscht, sei auch ohne weiteres ein religiöser Mensch, geschweige denn eine religiöse Persönlichkeit. Die Tradition der biblischen Geschichtsmaterie ist natürlich immer ein Beförderungsmittel zur religiösen Bildung. Hier dreht es sich nun um die Frage, ob und welche Bedeutung dieses Beförderungsmittel für den angegebenen Zweck hat, und da müssen wir sagen, daß Salzmanns Ansichten darüber höchst merkwürdig, um nicht zu sagen, völlig verfehlt sind. Die Gesinnung der Kinder, so führt er aus, kann bestimmt werden dadurch, daß man die Dinge selbst ihrem Geiste nahebringt und sie veranlaßt, selbst zu vergleichen und zu urteilen, oder, daß man ihren Willen beeinflußt, „das Urteil, das andere davon gefällt haben, dies mögen nun Menschen oder Gott sein, anzunehmen [159].“ Für den ersten Unterricht in der Religion hält es Salzmann nicht für unnötig, sondern sogar für gefährlich und schädlich, „wenn man ihn auf Begebenheiten gründen will, die vor achtzehn Jahrhunderten in Palästina sich zugetragen haben, und auf Ideen, die die tiefdenkendsten Köpfe nicht fassen können [160].“ Er vertritt die Ansicht, daß man die Jugend erst lehren solle, die Dinge „aus dem rechten Gesichtspunkte heraus“ zu betrachten, und dann solle man ihnen die Bibel in die Hand geben, weil sie jetzt leichter geneigt seien, „einem Buche zu glauben, das sie lauter Dinge lehrt, von deren Richtigkeit sie schon überzeugt sind.“

Die Ausführungen Salzmanns beweisen, daß er für die historische Auffassung der Religion kein Verständnis hat. Der grundlegende Irrtum bei ihm ist der, daß er die Materie der biblischen Geschichte, daß er die Bibel mehr als Moralbuch betrachtet und nicht als das, was sie in Wirklichkeit ist, als historische Darstellung des Werdens und Wachsens der christlichen Religion. Erst müssen wir den Kindern die Kennt-

159) A. a. O. S. 151.
160) A. a. O. S. 152.

nis der biblischen Geschichte traditionsmäßig vermitteln, ehe wir daran gehen können, ihnen die ethischen Pflichtgebote als von Gott ausgehend darzustellen. Die Tradition des biblischen Geschichtsstoffes — an Lockes wohlbegründeter Forderung, eine sorgfältige Auswahl der für das Kindesalter passenden Szenen und Stücke vorzunehmen, muß natürlich festgehalten werden — hat das für sich, daß die Kinder mit Lust und Freude zuhören, viel mehr, als wenn man ihnen nur einen Sittenunterricht erteilte, wie es Salzmann für die ersten Jahre will. Mit der Lust an dem Dargebotenen verbindet sich ganz von selbst auch die Aufmerksamkeit, die sich völlig auf die Sache einstellt. Was gern und mit Freude aufgefaßt wird, bleibt leicht im Gedächtnis haften und macht den Willen geneigt, auch die Schlußfolgerungen aus dem Gehörten zu ziehen. Die Tradition bildet den Zögling, daß er eine religiöse Persönlichkeit wird, die sich bewußt ist, daß ihre Religiösität auf positiver Grundlage, auf geschichtlichen Tatsachen beruht und nicht auf naturschwärmerischen und verschwommenen religiösen Ideen. Sie zeigt, wie die religiöse Wahrheit ihren Ausgang nimmt von der veritas aeterna, von Gott selbst; wie, wann und wo er sie den Menschen offenbarte, und wie er durch seine Gebote fordert, der erkannten Wahrheit gemäß zu leben. Es wird dem Zögling gezeigt, daß religiöse Wahrheit und göttliche Gebote nicht dem menschlichen Verstande widersprechen, sondern daß ihre Verwirklichung geradezu ein menschenwürdigstes Dasein begründet. Die Tradition sucht die Wahrheit dem Verstande näher zu bringen durch Aufdeckung der religiösen Erkenntnisquellen und Aufzeigung der Kriterien ihrer Glaubwürdigkeit. Die Tradition ist es wieder, die den Willen bestimmt, auch die Konsequenzen aus der erkannten Wahrheit zu ziehen und dadurch ein religiöses Gebäude zu schaffen, dessen Fundament stark und fest im Glauben an die geoffenbarten historischen Tatsachen liegt, dessen Aufbau aber auch dem Fundament entspricht und sich nach außen in einem an der religiösen Wahrheit orientierten Leben kundgibt. Erkennen und nach dem Erkannten handeln, sind auf religiösem Gebiete zwei ganz verschiedene Dinge. Wenn ich erkenne, daß ich Hunger oder Schmerzen habe, ergreife ich ganz von selbst, man könnte sagen, mit zwingender Notwendigkeit die Mittel, die zur Beseitigung dieser Reize dienen. Dagegen die Erkenntnis, daß es einen Gott gibt, der nicht nur der letzte, metaphysische Weltgrund ist, sondern der auch mit den Menschen in lebensvoller Gemeinschaft steht, braucht mich weiter nicht zu berühren, obwohl diese Gemeinschaft Gottes mit dem Menschen auf seiten der letzteren bestimmte Verpflichtungen

in sich schließt, und die Erkenntnis vom Dasein Gottes auch zu seiner Verehrung hindrängen müßte. Tatsächlich jedoch ist es anders. Viele, wohl die meisten Menschen haben die historische und rationale Erkenntnis von der Existenz eines höchsten Wesens, aber die wenigsten fühlen sich zu irgendwelchen äußeren Handlungen, die sich theoretisch aus ihrer Erkenntnis ergeben, veranlaßt. Darum begnügt sich die Tradition auch nicht, sie darf sich nicht damit begnügen, dem Zögling nur religiöse Erkenntnis zu vermitteln, sondern sie zeigt auf, wie die erkannte Wahrheit auch nach einer Aeußerung verlangt, z. B. in Gebet und Opfer, oder in einem sittlichen Leben.

Hat die Tradition die Grundlage für die religiöse Erziehung des Menschen in dieser Weise geschaffen, so geht ihr Streben jetzt darauf aus, auch die Liebe, die Begeisterung für die religiösen Ideale zu wecken und zu pflegen. Nur rein rationell Erfaßtes besitzt in der Regel nicht immer, vor allem keine große Durchschlagskraft, um das Erkannte auch in die Tat umzusetzen. Es muß etwas hinzukommen, das, wie das Salz der Speise Wohlgeschmack verleiht, auch das religiöse Erkennen und Wollen durchtränkt und fruchtbar macht: das religiöse Fühlen, die religiöse Begeisterung. Begeisterung ist immer die Mutter großer Taten. Sie führt zu Entdeckungen und Erfindungen und läßt den Menschen das scheinbar Unmögliche mit Leichtigkeit erreichen. Begeisterung ist doppelt notwendig für das Religiöse, das manchmal erst nach hartem Ringen die Herrschaft über den menschlichen Verstand und Willen erlangen kann. Zu diesem Zweck ist die Tradition außerbiblischer religiöser Stoffe vor allem sehr geeignet: die Darstellung religiöser Persönlichkeiten im kognitiven Beispiel, die Aufzeigung religiöser Helden und Märtyrer.

Durch die so vollzogene Tradition wird der Mensch erfüllt mit Liebe und Begeisterung für die religiösen Ideale, sie verleiht ihm Schwungkraft, um die Flügel der Seele zum Höhenflug im reinsten Lichte zu erheben, sie spornt ihn auch immer wieder an, wenn ihn die Erdenschwere seiner Tage hinabziehen will in den grauen Alltagsstaub.

D. Zusammenfassung.

Wie unsere Ausführungen gezeigt haben, nimmt die Tradition im Gesamtrahmen der Erziehung eine hervorragende Stellung ein. Sie ist vom individualpädagogischen wie auch vom sozialpädagogischen Standpunkt aus betrachtet eine unumgängliche Notwendigkeit, deren Vernachlässigung für die gesamte Kulturentwicklung außerordentlich schädigend wirken muß. Daher ist es unbegreiflich, nicht nur, daß viele Pädagogen der Tradition wenig Wert beimessen oder sie gar als Feind individueller Entwicklung betrachten, sondern noch mehr, wenn diejenigen unter ihnen, die von ihrer Notwendigkeit und ihrem Nutzen überzeugt sind, diesem wichtigen Problem keinen besonderen Abschnitt in ihren pädagogischen Abhandlungen einräumen und es im Vorübergehen nur hin und wieder streifen wie z. B. Rayneri u. a. [161]). Gerade die heutige Zeit, die sehr stolz und siegesbewußt die Entwicklung der Individualpersönlichkeit in freier Selbstgestaltung proklamiert, muß wieder auf den hohen Wert einer kulturfördernden Tradition aufmerksam gemacht werden, damit sie keine gigantischen Geistesgebäude aufführt, die doch nur von kurzer Dauer sind, weil sie das solide Fundament entbehren, das eine vorangegangene Generation gelegt hat. Es ist eine psychologische Tatsache, daß zumal der junge Mensch in seiner ganzen Geisteshaltung auf die Tradition angewiesen ist. Aber darauf muß ausdrücklich hingewiesen werden: wenn auch die Tradition, wie die Pädagogik überhaupt, an psychischen Gegebenheiten orientiert sein muß, so ist doch die Pädagogik keineswegs ein Teil der Psychologie oder gar angewandte Psychologie, ebensowenig wie sie Ethik oder Aesthetik ist, und der Begriff der Tradition läßt sich nicht restlos mit psychologischen Begriffen erfassen [162]). Die Tradition setzt ein geselliges Verhältnis zweier Personen voraus (wechselseitige Beziehungen zwischen Traditionssubjekt und Traditionsobjekt) und berührt hier das metaphysische Gebiet. Das Verhältnis von Lehrer und Schüler ist begründet in dem memorialen, intellektuellen und virtuellen Abstand des ersteren vom letzteren, sodaß zwischen beiden eine geistige Spannung herrscht [163]). Endlich ist für die Tradition kennzeichnend, daß sie eine ganz besondere Art von Tätigkeit darstellt, die abhängig ist von allgemeinen Zielen (Förderung des Schülers durch Unterrichten besonderer

161) Siehe S. 80 ff.
162) Vergl. hierzu die Vorbemerkung.
163) Vergl. S. 17.

Art und Mittel) und zufälligen Zweckmomenten (dem historisch Bedingten)[164]). Damit rückt die Tradition aus aller äußeren Natur heraus, und es wird wenigstens dies offenbar, daß die Erziehungswissenschaft kein Teil der Psychologie, der Ethik, der Aesthetik und Naturwissenschaft ist[165]).

Ich habe den Begriff des indirekten Traditionsmittels eingeführt. Man könnte nun aber den Einwand erheben, daß Landkarte, Globus und ähnliche von mir als indirekte Traditionsmittel bezeichneten Gegenstände keine Traditions-, sondern nur Anschauungsmittel sind, die auch ohne Tradition ihre Wirksamkeit entfalten. Demgegenüber muß festgestellt werden, daß wir es hier durchaus mit Bildungsmitteln zu tun haben, die gebunden sind an die Unterweisung durch den Lehrer. Ein Kind kann beispielsweise niemals aus sich heraus, d. h. also ohne Tradition zu der Erkenntnis kommen, daß das Land, das die Karte darstellt, China ist. Diese Einsicht kann es weder durch die äußere, noch durch die innere Wahrnehmung erlangen, und endlich ist sie ihm auch nicht zugänglich durch schlußfolgernde Akte des rational-diskursiven Denkens. Name und Existenz dieses Landes müssen ihm erstmalig durch die Tradition vermittelt werden, die ihrerseits eine Unterstützung ihrer Wirksamkeit erfährt durch eben diese Gegenstände, die ich ihrer eigentümlichen Stellung im Tradierungsprozeß wegen indirekte Traditionsmittel genannt habe. Natürlich braucht es sich nicht nur um Landkarte oder Globus zu handeln, sondern auch eine Pflanze kann als indirektes Tradititionsmittel in Frage kommen. Vorkommen, Name und Zugehörigkeit eines botanischen oder zoologischen Objektes zu einer bestimmten Klasse sind ebenfalls erstmalig abhängig von der Tradition. Wenn jedoch der Lehrer dazu übergeht, die betreffende Pflanze in ihre einzelnen Bestandteile zu zerlegen, ebenso, wenn der Schüler von selbst eine Pflanze auf Grund herausgefundener Merkmale bestimmt, werden die Grenzen der Tradition überschritten, und erst dann kann man von reiner Anschauung und eigenem Denken reden.

---

164) Siehe S. 10 ff.

165) Zum Ganzen vergl. auch A. Dyroff: Die Pädagogik als Wissenschaft (I. Heft d. Zeitschrift f. wiss. Pädagogik) und Jos. Göttler: System der Pädagogik im Umriß. S. 1—27.

Lebenslauf.

Ich, Hans Klein, wurde am 16. 11. 1904 zu Düsseldorf als Sohn des Kunstschlossermeisters Anton Klein und seiner Ehefrau Therese geb. Winnemann geboren und bin kathol. Konfession. In meiner Vaterstadt besuchte ich das Realgymnasium, an dem ich Ostern 1925 die Reifeprüfung bestand. Dann bezog ich die Universität Bonn, wo ich Philosophie, romanische Philologie und Theologie studierte. Im Sommersemester 27 widmete ich mich dem gleichen Studium an der Universität zu Münster i. W. Mit dem darauf folgenden Wintersemester kehrte ich nach Bonn zurück, wo ich am 23. Januar 1929 das Rigorosum bestand.

Allen meinen Lehrern, besonders Herrn Geheimrat Dyroff, der mir die Anregung zu dieser Arbeit gab und mich durch seine Ratschläge freundlichst unterstützte, sowie Herrn Geheimrat Meyer-Lübke bin ich zu großem Dank verpflichtet.